

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**O USO DO GÊNERO CONTO NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA
LEITURA E ESCRITA EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL**

DIANA MACHADO

DIANA MACHADO

**MARINGÁ
2017**

2017

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**O USO DO GÊNERO CONTO NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E
ESCRITA EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada por DIANA MACHADO
ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual de Maringá como um dos
requisitos para a obtenção do título de Mestre em
Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Profa. Dra. ELSA MIDORI SHIMAZAKI

Co-orientador:

Prof. Dr. RENILSON JOSÉ MENEGASSI

MARINGÁ
2017

DIANA MACHADO

**O USO DO GÊNERO CONTO NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA
LEITURA E ESCRITA EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki (Orientadora) - UEM

Profa. Dra. Maria Amélia Almeida – UFSCAR – São Carlos

Profa. Dra. Maria Júlia Lemes – UEM

Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori – UEM

MARINGÁ, 18 DE ABRIL DE 2017

A Mateus, meu sobrinho amado, que
trouxe ainda mais alegria para
minha vida e veio fortalecer minhas
convicções a respeito da importância
da educação especial na vida de uma pessoa...

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir realizar este sonho;

Aos meus pais, por sempre me incentivarem e acreditarem em mim, mas, sobretudo, pelo amor e apoio em todos os momentos de minha vida;

A minha irmã que tanto admiro, exemplo de pessoa, profissional, mãe e amiga. Obrigada pelo apoio, incentivo e paciência;

Aos meus familiares, pelo apoio e compreensão nos momentos importantes em que estive ausente;

À pessoa especial que conheci ao longo desse percurso, minha grande amiga Neiva, com que pude dividir as alegrias e angústias naturais desse processo. Ela me mostrou que podemos fazer grandes amigos nos momentos mais inusitados de nossas vidas;

A minha orientadora, professora Dra. Elsa Midori Shimazaki, pelas importantes orientações e ponderações teóricas e por compartilhar seu amor e experiência adquiridos na educação especial;

A todos os professores do mestrado. Ao meu co-orientador Dr. Renilson José Menegassi, pelas contribuições à pesquisa, e às professoras Dra. Maria Amélia Almeida, Dra. Maria Júlia Lemes, Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori, que participaram do Exame de Qualificação, sou grata pelos apontamentos;

Aos colegas de trabalho, profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Campo Mourão, pelo apoio e incentivo nos momentos difíceis, principalmente a Tatiane e Tania, pelo companheirismo e compreensão, obrigada meninas!

À diretora da escola, equipe pedagógica e professora regente da classe especial, por abrirem as portas da escola e permitir a realização desta pesquisa com os alunos;

Aos pais dos alunos e aos sujeitos, que tornaram real esta pesquisa;

Enfim, a todos os que colaboraram direta ou indiretamente para a concretização deste trabalho, meu muito obrigada!

Ser homem é ser responsável.
É sentir que colabora na construção do mundo.
Antoine de Saint-Exupéry

MACHADO, Diana. **O Uso do Gênero Conto no Processo de Apropriação da Leitura e Escrita em Alunos com Deficiência Intelectual.** 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Elsa Midori Shimazaki. Maringá, 2017.

RESUMO

Pensar o processo de aquisição da leitura e da escrita no ambiente escolar e a forma como tem se concretizado é indispensável, uma vez que não têm sido desenvolvidas de modo que as pessoas com deficiência se apropriem da leitura e da escrita, um dos instrumentos para a participação eficaz na sociedade. Nesse sentido, após estudos sobre a deficiência, leitura, escrita e gênero textual, realizamos esta pesquisa para buscar atender de forma eficaz essas pessoas. Neste estudo, situamo-nos nas abordagens teóricas de Soares (2016), Vygotski (1997; 2007) e Luria (2014), e ressaltamos que são teóricos que apresentam pressupostos diferentes; objetivamos compreender o processo de apropriação da leitura e escrita por crianças e adolescentes com deficiência intelectual. Para tanto, utilizamos o gênero textual conto e realizamos as atividades em uma classe especial de uma escola pública na região noroeste do estado do Paraná. Quatro sujeitos fizeram parte da população de estudo. Coletamos os dados por meio de sessões videografadas das atividades desenvolvidas pelos sujeitos no decorrer da intervenção. A pesquisa de campo se desenvolveu em duas etapas: a observação dos sujeitos em sala de aula, no intuito de conhecer a dinâmica da rotina escolar dos alunos, e a intervenção sistematizada, com atividades por meio do gênero textual conto. Os resultados, analisados de maneira qualitativa sobre a apropriação da escrita, por meio de atividades envolvendo o gênero textual, demonstraram: a) envolvimento com o texto e seu conteúdo; b) iniciativa e disposição para realização de tentativas de escrita; c) interesse em relação a aspectos relacionados à língua escrita; d) melhoria na interação com os pares. Podemos afirmar que o trabalho por meio de gênero textual pode auxiliar as crianças e adolescentes na apropriação da leitura e da escrita, instrumentos de inserção e atuação social, uma vez que amplia o nível letramento.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Escrita. Conto.

MACHADO, Diana. **O Uso do Gênero Conto no Processo de Apropriação da Leitura e Escrita em Alunos com Deficiência Intelectual**. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Elsa Midori Shimazaki. Maringá, 2017.

ABSTRACT

Discussions on the acquisition of reading and writing in the school milieu and the manner it is materialized are highly relevant since they had not been developed so that people with deficiency would appropriate them. Significantly, they are the tools for people's efficacious participation in society. Current research, undertaken after analyzing deficiency, reading, writing and textual genre so that people with intellectual deficiency could be efficiently taken care of, has been foregrounded on theories by Soares (2016), Vygotski (1997, 2007) and Luria (2014), each with different presuppositions. Analysis aims at understanding the appropriation process of reading and writing by children and adolescents with intellectual deficiencies. The textual genre short story has been employed and activities were undertaken in a special class of a government-run school in the Northwestern region of the state of Paraná, Brazil. Four people participated in current study. Data were collected by video sessions on the activities developed by the participants during intervention. Field research comprised two stages: the observation of the participants in the classroom to understand the dynamics of the children's school routine and systematized intervention with activities involving the short story. Results were analyzed qualitatively with regard to the appropriation of reading through activities involving the above mentioned textual genre and revealed: a) involvement with the text and its contents; b) initiatives and disposition to undertake writing trials; c) interest on aspects related to written language; d) improvement in the interaction between partners. Assignments through textual genre may be a great help to children and adolescents in the appropriation of reading and writing since they are tools for social insertion due to the broadening of literacy levels.

Keywords: intellectual deficiency. writing. short stories.

LISTA DE SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento Humano
CEE	Conselho Estadual de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
FECILCAM	Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão
EJA	Educação de Jovens e Adultos
UEM	Universidade Estadual de Maringá
AEE	Atendimento Educacional Especializado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
NARC	National Association for Retarded Children
APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais, doravante
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
CESB	Campanha para a educação do surdo brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, atual
UNESCO	Organização das Nações Unidas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
UEL	Universidade Estadual de Londrina
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
CAEDV	Centro de Atendimento Especializado – área de Deficiência Visual
CEI	Centro Educacional Integrado de Campo Mourão
WISC	Teste Escala de Inteligência Wechesler para Crianças

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	82
Figura 2:	84
Figura 3:	84
Figura 4:	85
Figura 5:	95
Figura 6:	102
Figura 7:	108
Figura 8:	118
Figura 9:	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	69
Quadro 2:	71

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: HISTÓRICO E POLÍTICAS PÚBLICAS	18
2.1 As primeiras experiências sistematizadas para a educação das pessoas com deficiência.....	24
3. ALFABETIZAÇÃO	41
3.1 As classes especiais como alternativa de alfabetização de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental.....	44
3.2 Os caminhos percorridos pela alfabetização ao longo da história	46
3.3 Mediação, alfabetização e letramento.....	49
3.4 Alfabetização, letramento e a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.....	55
4. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E GÊNEROS TEXTUAIS.....	60
5. MÉTODO	65
5.1 O delineamento da pesquisa	65
5.2 O local da pesquisa	66
5.3 Os critérios para a participação na pesquisa	67
5.4 Sujeitos da pesquisa	67
6. MATERIAIS, PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE DA INTERVENÇÃO	71
6.1 Descrição das atividades e análise dos dados	72
6.2 Motivação e envolvimento no trabalho com o texto	124
7. CONSIDERAÇÕES GERAIS DA INTERVENÇÃO PARA A PESQUISA.....	131
8. CONCLUSÃO	133
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE.....	148

1. INTRODUÇÃO

Ao elaborar a presente pesquisa, voltamos o olhar para o nosso percurso acadêmico e remetemo-nos ao ano de 1999, com a aprovação no vestibular no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), à época Fecilcam – Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão. Ao finalizar o curso de Pedagogia, no ano de 2002, já atuando como professora da Educação Infantil em uma escola privada, iniciamos a especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, uma vez que compreender determinados problemas de aprendizagem nos cativou por percebermos os percalços que os alunos com dificuldades de aprendizagem enfrentam em sua vida escolar, além de serem, com frequência, desassistidos em suas necessidades educacionais. Naquele período, os primeiros alunos com algum tipo de deficiência começavam a matricular-se na escola em que trabalhávamos, e então surgiram alguns questionamentos a respeito da forma como aprendem e se desenvolvem essas pessoas. Refletíamos, também, sobre a qualidade da educação ofertada a esses alunos e concluímos que esta poderia ocorrer de forma mais efetiva, desde que fossem utilizadas estratégias específicas voltadas a esse público, o que demandaria estudos e pesquisas relativos ao tema pelo profissional que os atendem.

No ano de 2009, ao assumir a função de psicopedagoga em uma secretaria municipal de educação para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou alunos com distúrbios ou deficiências, deparamo-nos com uma grande demanda de avaliações psicoeducacionais a serem realizadas, o que inviabilizou, a princípio, um trabalho de prevenção de dificuldades de aprendizagem que deveria ser o nosso foco principal e que até hoje almejamos realizar. Nosso interesse no ensino da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a grande demanda de alunos para avaliação psicoeducacional fizeram com que pensássemos em alcançar um dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: o professor. Sendo assim, em parceria com a fonoaudióloga da equipe multiprofissional, propusemos um curso teórico-prático de formação continuada voltado à alfabetização, que desenvolvemos durante cinco anos. Esse curso foi ofertado aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no qual propusemos atividades para desenvolver a consciência fonológica nos alunos. Os professores, após participarem dos encontros, deveriam elaborar um cronograma com as atividades sugeridas no decorrer do curso e desenvolvê-las com

seus alunos de maneira organizada e sistematizada. Acompanhávamos, nós e a fonoaudióloga, a aplicação de tais atividades em sala de aula mediante visitas pré-agendadas com os professores e discutíamos as dificuldades que surgiam a fim de saná-las.

Após o primeiro ano do curso, os professores participantes, que aplicaram as atividades, relataram que houve maior aprendizagem de seus alunos, obtida pela maior participação nas atividades de escuta, na identificação, memorização de rimas e segmentação silábica, e melhora na atenção. Isso repercutiu de forma positiva nas escolas e os demais professores demonstraram interesse em participar do curso; dessa maneira, foi necessário ofertar o mesmo curso aos professores da Educação Infantil e da EJA – Educação de Jovens e Adultos. Para desenvolver nosso trabalho com mais qualidade, resolvemos, então, retomar os estudos.

As atividades propostas no referido curso tinham por base um programa de ensino da leitura e escrita para crianças pequenas sugerido no livro “Consciência fonológica em crianças pequenas” (Marilyn J. Adams e colaboradores), adaptado a nossa realidade e língua. As atividades iniciavam com jogos de linguagem, jogos de escuta e jogos com rimas, e na sequência era proposto o desenvolvimento da consciência das palavras e frases e consciência silábica. Ao final do trabalho, eram introduzidos a exploração de fonemas iniciais e finais, o desenvolvimento da consciência fonêmica, e dependendo do ano escolar, as letras e a escrita. Por fim, realizávamos uma avaliação da consciência fonológica. Cabe destacar que essas atividades também foram enriquecidas com o respaldo de outros materiais, como coleções de livros relacionados à temática e CDs com sons diversos (chuva, animais, meios de transportes, etc.).

Desenvolvemos diversas leituras referentes ao tema, mas constatamos a necessidade de aprofundar tais estudos, e uma das possibilidades seria a pesquisa. Desse modo, ao final do ano de 2014, participamos da seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, em nível de mestrado. Aprovados, iniciamos a realização da pesquisa que ora apresentamos.

Nas primeiras buscas, verificamos que os dados do último Censo Escolar de 2014-2015 (BRASIL, 2016) indicam crescimento das matrículas de alunos com deficiência no ensino regular na Educação Básica na última década. Nesse período, nos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental, houve um aumento de 13.000 novas matrículas de alunos na Educação Especial (BRASIL, 2016)¹.

As estatísticas mostram que o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais tem aumentado, e grande parte se encontra em processo de alfabetização. A matrícula desses alunos na escola regular poderia ser um avanço, todavia nossos estudos nos têm mostrado que o fato deles estarem inseridos no ensino regular não significa que a escola esteja preparada para atendê-los e/ou que estejam recebendo o atendimento que necessitam para se alfabetizar como os demais. Dentre esses alunos, estão aqueles que possuem deficiência intelectual, o que demanda um atendimento diferenciado para que se alfabetizem.

A inclusão desse alunado tem-se apresentado como um dos maiores desafios para a escola, pois como evidencia Lopes (2010) em sua pesquisa de mestrado, muitos professores ainda não acreditam em sua capacidade de desenvolvimento. Entretanto, os dados coletados para esta pesquisa e as observações realizadas nos levam a pensar que apesar dessa condição, a escola tem buscado atender às necessidades que surgem no dia-a-dia. Algumas pesquisas, como a de Fantacini (2015), demonstram a preocupação para que os alunos com deficiência sejam integrados à escola e se apropriem do conteúdo escolar.

Fantacini (2015) realizou uma análise em uma rede municipal de ensino que tem efetivado a inclusão de forma progressiva aos alunos com deficiência intelectual, reorganizando o ensino regular para o atendimento desses alunos, implementando o AEE – Atendimento Educacional Especializado – e disponibilizando profissionais com formação específica. Pontuamos que o AEE é um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de modo complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008). Em seu estudo, a pesquisadora concluiu que a formação não garante a realização de práticas inclusivas, sendo necessário refletir sobre a formação profissional e conhecer como estão ocorrendo tais práticas.

Estudos como estes apontam a necessidade de desenvolver mais pesquisas que proponham alternativas efetivas de inclusão do aluno com deficiência intelectual para que se desenvolva um trabalho de qualidade. Nesse sentido, elaboramos esta pesquisa, por meio da qual objetivamos compreender como as crianças e adolescentes com

¹ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>.

deficiência intelectual se apropriam da linguagem escrita – leitura e escrita – no Ensino Fundamental I. Nossa investigação propõe uma análise desse processo de apropriação em um trabalho com o gênero textual conto, mediante atividades planejadas e sistematizadas.

Apesar de haver maior acesso aos alunos com deficiência intelectual na Educação Básica, como indicam os dados referidos, as práticas pedagógicas que deveriam favorecer a elaboração e o domínio da linguagem por esses alunos ainda não se efetivaram, pois na maioria das vezes são ineficientes, não propiciam a efetiva aquisição da leitura e escrita.

Ao considerarmos as pesquisas de Moscardini (2011), Braun (2012), Guebert (2013), Gomes (2014) e Silva-Porta (2015), que relatam um número elevado de alunos com deficiência intelectual matriculados no ensino regular, mas que não aprendem os conteúdos escolares como deveriam, acreditamos que é preciso oferecer várias modalidades de atendimento para que estes possam aprender e se desenvolver, o que atualmente ainda está posto, na maioria das vezes, como tarefa do ensino regular. Nesse contexto, elencamos a classe especial como um local que propicia aos alunos com deficiência intelectual menos prejuízos em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, desde que atendidos por um período e reinseridos posteriormente no ensino regular.

Sendo assim, pontuamos a relevância da temática aqui abordada e justificamos esta investigação no sentido de ampliar o debate acerca do assunto, somando essa estratégia de trabalho a outras existentes.

No presente estudo, situamo-nos nas abordagens teóricas de Soares (2016), Vygotski (1997; 2007) e Luria (2014). Embora nos fundamentamos nos pressupostos teóricos destes autores, são teóricos que apresentam perspectivas diferentes.

Com o respaldo destes autores, registramos nesta pesquisa as ações empregadas durante a investigação e estudo de campo, em que analisamos, especificamente, os impactos sobre a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Sendo assim, definimos o problema de pesquisa por meio da seguinte pergunta: Como as crianças e adolescentes com deficiência intelectual, do Ensino Fundamental I, se apropriam da linguagem escrita a partir de uma proposta de trabalho desenvolvida com o gênero textual conto?

Nesta pesquisa, ao apresentarmos uma proposta de alfabetização a partir do gênero textual conto, buscamos alcançar os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

- Compreender como as crianças e adolescentes com deficiência intelectual se apropriam da linguagem escrita – leitura e escrita – no Ensino Fundamental I.

Objetivos Específicos

- Delinear um panorama histórico sobre a educação especial no Brasil;
- Propor estratégias de alfabetização para alunos com deficiência intelectual na Educação Básica com base nos teóricos pesquisados;
- Desenvolver atividades de intervenção pedagógica a partir do gênero textual conto;
- Verificar como as atividades propostas permitiram a apropriação da leitura e escrita pelos sujeitos.

Esta pesquisa foi levada a efeito em uma escola regular municipal de uma cidade do Noroeste do Paraná, que atualmente possui um total de 598 alunos. Foi efetivada especificamente no período da manhã, na classe especial. Essa classe funciona nos períodos matutino e vespertino, com um total de 22 alunos matriculados, sendo 10 no período da manhã e 12 no período da tarde.

Participaram desta pesquisa dez sujeitos, porém apenas quatro tiveram seus dados analisados, sendo três do sexo masculino e um do sexo feminino, por se enquadrarem nos pré-requisitos. Desenvolvemos a pesquisa de campo em duas etapas. Na primeira, empreendemos a observação dos sujeitos em sala de aula no intuito de conhecer a dinâmica da sala e nos familiarizarmos com os alunos para direcionar da melhor forma as atividades da intervenção. A segunda etapa consistiu no trabalho sistematizado com atividades de leitura, escrita e de letramento a partir do gênero textual conto.

Dividimos a pesquisa em seis seções. Na primeira, apresentamos o tema e o embasamento teórico utilizado; na segunda, abordamos a educação especial,

contextualizando-a no Brasil, assim como as legislações vigentes relativas à pessoa com deficiência intelectual e sua inclusão no contexto escolar; tratamos das primeiras experiências sistematizadas para a educação das pessoas com deficiência, das primeiras instituições de atendimento e da implantação das classes especiais no estado do Paraná. Na terceira seção, explanamos sobre a alfabetização e as classes especiais como espaço escolar de alfabetização de alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental. Realizamos uma breve análise dos caminhos percorridos pela alfabetização ao longo da história. Destacamos a importância da mediação no processo de aquisição da leitura e da escrita e de letramento com o respaldo em pesquisas realizadas com pessoas inclusas. Na quarta seção, discorremos sobre a alfabetização, o letramento e os gêneros textuais, considerando os diversos usos da língua, a multiplicidade de textos, assim como as situações de comunicação que possam respaldar o desenvolvimento da competência linguística dos alunos. Pautamo-nos em uma abordagem textual e discursiva em que o texto é utilizado como unidade de ensino ao invés de uma abordagem gramatical de usos isolados da língua (APARICIO E SILVA, 2014). Na quinta seção, explanamos sobre a metodologia utilizada. Na sexta seção, analisamos os dados coletados e tecemos as considerações finais desta investigação. Por fim, tecemos as considerações finais, elencamos as referências bibliográficas utilizadas neste estudo e apresentamos os apêndices.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: HISTÓRICO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Educação Especial é uma modalidade de educação escolar ofertada preferencialmente na rede regular de ensino para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação –_redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013_(BRASIL, 2013). Os alunos com necessidades educacionais especiais são assim nominados por possuírem formas diferentes de aprender os conteúdos curriculares ao serem comparados a outros estudantes da mesma idade, o que demanda recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas e adaptadas para que possam se apropriar dos conhecimentos oferecidos pela escola.

As ações voltadas para a educação inclusiva marcam as mudanças ao longo da história em relação à ideia de direito de educação para todos. Os principais documentos elaborados pelos organismos internacionais, dos quais o Brasil é signatário, fundamentam os documentos nacionais e dão aporte à educação e à educação especial.

Sob o impacto desses documentos, a inclusão em nosso país passa a ser conceituada sob uma nova ótica. A proposta de inclusão e suas políticas buscam focalizar o ensino e as formas pelas quais a escola o oferece e têm a preocupação com as diferentes formas de aprender, desafiando a escola a traçar maneiras de atender a todos os seus alunos com qualidade. Nesse cenário, não é o aluno que “[...] se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo” (BRASIL, 2001, p. 29).

Nesse sentido, o objetivo principal da educação especial é propiciar ao aluno com necessidades educacionais especiais atingir seus objetivos no âmbito da educação geral (BRASIL, 2001). A escola, desse modo, precisa desenvolver “[...] ações que favoreçam determinados tipos de interações sociais, definindo em seu currículo, uma opção por práticas heterogêneas e inclusivas” (BRASIL, 2001, p. 28).

Faz-se necessário refletirmos sobre a função da escola, uma vez que ao considerarmos que a sua criação teve por finalidade atender a determinados sujeitos, em dado contexto histórico, percebemos ainda suas dificuldades para se emancipar (ROCHA; NOVAK; NOVAK, 2012).

Com base em leituras referentes à educação especial, pesquisas recentes e vivências como docente na área da educação, verificamos as dificuldades que as escolas

têm tido para cumprir a sua função de elaboração, com os alunos, dos conhecimentos científicos produzidos pelos homens ao longo da história, e que tais dificuldades atingem também a educação especial, uma das modalidades de atendimento da educação brasileira. Observamos a necessidade de ações direcionadas à melhoria da educação no Brasil e à educação especial, com alternativas para minimizar essas dificuldades. Diante disso, foram elaborados documentos legais que respaldam os atendimentos ofertados ao público alvo da educação especial, as pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, como referimos.

Dentre esses documentos, destacamos a Resolução nº 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009). A modalidade educação especial se apoia no Decreto nº 6.571/2008 e consolida o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva publicado pelo Ministério da Educação em 2008 (BRASIL, 2008).

A Resolução nº 04/2009 estabelece a oferta da educação especial na rede regular de ensino e estabelece que o atendimento ao seu público alvo deve ser ofertado tanto em classes comuns do ensino regular como no AEE, em contraturno, nas salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado. Sua função é complementar ou suplementar à educação do aluno. As salas de recursos multifuncionais dispõem de um conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado. Cabe ao sistema de ensino disponibilizar o espaço físico para a implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como o professor para atuar no AEE. Dentre o público alvo da educação especial, encontram-se as pessoas com deficiência intelectual.

Apesar de existirem políticas públicas, como o PNE – Plano Nacional de Educação – e diversos programas, como o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – e o PBA – Programa Brasil Alfabetizado – voltados ao atendimento desse alunado, estes ainda são vistos pela sociedade como incapazes de aprender e desempenhar algum papel social. O trabalho pedagógico direcionado a esse grupo não é realizado a contento e esses indivíduos acabam passando por dificuldades na sociedade (GLAT, 2009).

As dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência intelectual ocorrem pelo fato de, ao longo da história, serem concebidas como incapazes de aprender. Podemos evidenciar essa assertiva quando fazemos uma retomada histórica do conceito de deficiência. Verificamos que os conceitos de deficiência mudam, assim como as opiniões em relação ao prejuízo que esta causa no cotidiano da vida dessas pessoas na sociedade. Concordamos com Smith (2008, p. 29) quando alerta que “alguns conceitos de deficiência sustentam que ela desapareceria se a sociedade fosse organizada de outra forma”.

A esse respeito, Barroco et al. (2012), pautada em Vigotski, pondera que se nossa sociedade fosse organizada de outra maneira, não haveria tantos empecilhos ao desenvolvimento humano, pois essas barreiras têm seus fundamentos nos limites impostos pela sociedade de classes. Nessa linha, Vygotski (1997, p. 82) assevera que:

Provavelmente a humanidade vencerá, mais cedo ou mais tarde, a cegueira, a surdez e a debilidade mental. Mas as vencerá muito antes no plano social e pedagógico que no plano médico e biológico. É possível que não esteja distante o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito ‘criança deficiente’ como marca de um defeito insuperável de sua natureza [...] Está em nossas mãos fazer que a criança cega, surda ou débil mental não seja deficiente. Então desaparecerá também este conceito, signo inequívoco de nosso próprio defeito [...] fisicamente, a cegueira e a surdez existirão durante muito tempo na Terra. O cego seguirá sendo cego e o surdo, surdo, mas deixarão de ser deficientes porque a defectividade é um conceito social, tanto que o defeito é uma superestrutura da cegueira, da surdez, da mudez.

Nessa perspectiva, compreendemos que, comumente, não lidamos com a pessoa com deficiência de uma forma em que ela possa ser incluída nos diferentes segmentos da sociedade, e possivelmente, enquanto a sociedade for dividida em classes, a efetivação da inclusão não poderá acontecer, pois o tipo de sociedade em que vivemos estimula a manutenção das desigualdades. Mesmo assim, salientamos a importância de a instituição escolar, na promoção de ações pedagógicas adequadas às pessoas com deficiência, contribuir com o seu desenvolvimento educacional, que é um dos instrumentos para sua inserção na sociedade. O conhecimento escolar as auxiliará a serem acolhidas em suas especificidades, de maneira que deixem de existir como detentoras de impedimento.

A escola, nesse contexto, deve ter seus objetivos voltados às possibilidades de aprendizagem da pessoa com deficiência, que podem e devem ser criados de modo a

focalizar as dificuldades não somente como algo intrínseco ao biológico, mas como algo proveniente dos obstáculos existentes no próprio ambiente social, nesse caso, o ambiente escolar.

Oliveira (2009) atesta que o indivíduo não pode ter seu desenvolvimento predeterminado e limitado. Cabe à escola criar condições que o faça superar as dificuldades e os limites impostos pela sociedade.

Para que isso ocorra, é importante uma reflexão sobre a maneira de enxergar e nos reportar às pessoas com deficiência. Na área da educação, há uma tendência a trocas de terminologias, como se houvesse uma busca de solução dos problemas a partir dessa prática, e a educação especial é uma das áreas em que isso acontece com frequência. “De criança deficiente [...] passou-se para criança excepcional [...] e, depois, para criança portadora de necessidades especiais e atualmente utiliza-se o termo educação inclusiva” (SAVIANI, 2012, p. 7).

De acordo com Smith (2008), podemos pensar nisso quando comparamos os termos frequentemente usados para descrever as deficiências ao longo do tempo ou referirmo-nos às pessoas com necessidades especiais como

Capaz/não capaz, normal/anormal, típico/atípico, perfeito/defeituoso, funcional/disfuncional, comum/incomum, usual/excepcional. Os termos que usamos refletem o que pensamos sobre as deficiências, posicionando-nos frente aos indivíduos envolvidos (SMITH, 2008, p. 29).

Em relação aos termos, Omote (2001) argumenta que não extingue de seu repertório alguns vocábulos utilizados para definir as pessoas com deficiência, mesmo que sejam vistos como antiquados. O autor acrescenta que por vezes utiliza tais termos para expressar sua indignação no tocante às mudanças que ocorrem sem uma reflexão prévia, característica, em sua perspectiva, da área da educação especial, que em grande parte ocorre devido a modismos e que acabamos aderindo por obrigação (OMOTE, 2001).

Jannuzzi (1992) lembra que essas mudanças também acontecem pelo fato de as palavras estarem carregadas de preconceito em nossa sociedade. A autora pontua que a definição utilizada para esses indivíduos,

Embora tenha sido motivo de inquietação para alguns pedagogos no decorrer da história da educação dessas crianças, [...] a substituição por outro termo só amorteceu temporariamente a sua pejoratividade. Logo depois a nova palavra já passava a incorporar o conjunto de normas e valores que a sociedade naquele momento histórico atribuía a essas crianças (JANNUZZI, 1992, p. 15).

Nessa direção, Pletsch (2012 apud PLETSCHE, 2013) sustenta que a utilização de diferentes expressões para reportar-se às pessoas com deficiência demonstra a pouca evolução da percepção que se tem sobre seu desenvolvimento na instituição escolar. Isso porque a mudança de nomenclatura só tem um caráter prático se for acompanhada de uma mudança de atitudes no que tange à educação dos alunos. Convém informar que a terminologia utilizada nesta pesquisa para nos referirmos a esse grupo de pessoas é a mesma utilizada atualmente – pessoas com deficiência intelectual.

A história nos mostra que a falta de conhecimento sobre a deficiência e o preconceito da sociedade geraram inúmeras reações e maneiras diferentes de olhar para essas pessoas, oscilando de acordo com cada momento histórico.

O conhecimento a respeito da deficiência, até o século XVIII, era vinculado ao misticismo e ocultismo, essa falta de compreensão e conhecimento acabou contribuindo para a marginalização das pessoas com deficiência. A ideia do ser humano como ser perfeito, tanto fisicamente como intelectualmente, era manifestada pela religião, o que deixava as pessoas com deficiência à margem da condição humana (SKLIAR, 1997, p. 19).

Skliar (1997) narra que, até o final do século XIX, expressões como Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa eram empregadas para se referirem ao atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais e que algumas dessas expressões são usadas até hoje.

Na Antiguidade, as pessoas doentes, os idosos e os deficientes eram tolerados, aceitos por uma parcela da sociedade, porém os demais os desprezavam ou os aboliam. A ausência de conhecimento e a não aceitação da pessoa com deficiência eram características dessa fase (SHIMAZAKI; MORI, 2012).

Durante a Idade Média, as pessoas com deficiência intelectual eram abrigadas em conventos e igrejas, isso quando a deficiência era acentuada. Os casos menos graves ficavam aos cuidados da família (RODRIGUES, 2008).

Com a difusão do cristianismo, o sujeito com deficiência passa a ser visto como ‘criatura de Deus’ e não pode mais ser abandonado, uma vez que possui alma. Sendo assim, passa a ser atendido em suas necessidades básicas, mas não havia preocupação com seu desenvolvimento e sua educação (MANTOAN, 1989).

Nesse âmbito, Pessotti (1984 apud MENDES, 2001, p. 57) ressalta que:

O desenvolvimento da ciência permite questionar os dogmas religiosos e começam a surgir estudos mais sistemáticos na área médica visando a explicar tais condições [...] portadores de deficiências passam a ser abrigados em asilos e hospitais, juntamente com prostitutas, loucos, libertinos, delinquentes e mutilados sob o pretexto de receberem atendimento.

Em relação à deficiência intelectual, Góes (2002) adverte que a criança com essa deficiência se desenvolve da mesma forma que as demais, necessitando apenas de uma didática diferenciada para que se aproprie de maneira efetiva dos conhecimentos produzidos historicamente. A autora acentua que o processo de desenvolvimento dessas pessoas ocorre do mesmo modo que as demais, sendo necessária apenas uma forma diferente de apresentar os conceitos elaborados socialmente.

Diante disso, é necessário desmistificar a concepção de incapazes atribuída a essas pessoas pela sociedade. A deficiência tem uma significação cultural, podendo limitar a participação do outro na sociedade. Para que isso não aconteça, é necessário eliminar preconceitos e apostar nas possibilidades de desenvolvimento do sujeito, respeitando-o em suas particularidades.

Assim, a deficiência é a expressão de limitações no funcionamento individual dentro de um contexto social. Portanto, não é fixada nem dicotomizada. Ela é fluida, contínua e mutável e, além disso, é possível reduzir a deficiência através de intervenções, serviços e apoios (OLIVEIRA, 2011, p. 12).

Para que se respeitem as peculiaridades desses sujeitos, é importante considerar as transformações referentes ao conceito de deficiência, porque “[...] a forma de tratamento e a educação oferecida às pessoas, na maioria das vezes, estão atreladas à concepção que se tem de deficiência intelectual” (SHIMAZAKI; MORI, 2012, p. 55).

A deficiência intelectual é definida pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD) como um tipo de deficiência caracterizado por limitações significativas no

funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo - habilidades práticas, sociais e conceituais – originando-se ***antes da idade de 18 anos de idade*** (SHIMAZAKI; MORI, 2012, p. 56, grifos do autor).

Pontuamos, contudo, que a sociedade começa a se sensibilizar e a organizar medidas para atender às pessoas com deficiência quando inicia grandes movimentos que geram mudanças que, mais tarde, tornam-se medidas educacionais. É sobre isso que tratamos na próxima seção.

2.1 AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS SISTEMATIZADAS PARA A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Na Europa, no final do século XVIII, os primeiros movimentos em prol dos deficientes acarretaram mudanças em grupos sociais, posteriormente se concretizando em medidas educacionais. Jean-Paul Bonet (1573-1633) foi autor da primeira obra impressa sobre a educação dos deficientes; Charles M. Eppée (1712-1789) fundou a primeira instituição especializada para a educação de “surdos-mudos” em 1770; e Samuel Heinecke (1729-1790) inventou o método oral para ensinar os “surdos-mudos” a ler e falar, hoje denominado ‘leitura labial ou leitura orofacial’. Com relação aos deficientes visuais, Valentin Haüy (1745-1822) fundou o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, em 1784 (MAZZOTTA, 2005).

Charles Barbier (1767-1841) idealizou um processo de escrita para alunos cegos, adaptado dez anos mais tarde por Louis Braille (1809-1852). A adaptação “foi denominada de sonografia e, mais tarde, de braile. Até hoje não foi encontrado outro meio, de leitura e escrita, mais eficiente e útil para uso das pessoas cegas” (MAZZOTTA, 2005, p. 19). No que tange aos deficientes físicos, foi fundada, em 1832, uma instituição para atendimento educacional das pessoas com deficiências físicas.

Foram muitas as contribuições desses líderes, e nos levam a refletir sobre as expectativas, geralmente pouco otimistas, que com frequência depositamos nas crianças especiais. No entanto, estas últimas acabam nos mostrando que se forem estimuladas de forma adequada, com metodologias apropriadas, podemos ser surpreendidos com seu progresso (KIRK, 1996).

Na França, o médico Jean Marc Itard (1774-1838) iniciou o atendimento educacional às pessoas “deficientes mentais”. Itard desenvolveu um trabalho com uma criança encontrada em uma floresta, pois acreditava que esta tinha inteligência suficiente para ser educada. Devido a isso, foi reconhecido como o primeiro estudioso a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes (FERNANDES, 2011). Itard julgou que o estado em que o garoto havia sido encontrado devia-se ao fato de ele ter sido privado do contato social. Assim, encarregou-se de sua educação moral e intelectual com o objetivo de torná-lo capaz de conviver socialmente.

A interpretação de Itard com relação ao menino baseava-se na observação de que ele tinha uma linguagem gestual e se fazia compreender. O médico não desconsiderava esse modo de comunicação, porém acreditava que somente uma forma de linguagem poderia integrar o ser humano ao processo de desenvolvimento. Deu o nome de Victor ao menino e iniciou o tratamento ensinando francês como método para desenvolver sua memória e capacidade de estabelecer relações a partir da linguagem escrita. Apesar de afirmar que Victor tinha uma excelente memória, o garoto aprendeu somente uma expressão e não ficou comprovado se ele reconhecia como palavras o que estava escrevendo. O fato de Victor não desenvolver a fala foi a grande frustração de Itard.

Um dos alunos de Itard, Edward Seguin (1812-1880), deu continuidade ao desenvolvimento dos processos de ensino para os retardados mentais graves, criando uma metodologia que objetivava estimular o cérebro a partir de atividades envolvendo o corpo e as sensações.

No ano de 1848, em Massachussets, EUA, foi criado o primeiro internato público para deficientes mentais, introduzindo o método desenvolvido por Seguin. O processo de ensino pensado por Itard e Seguin foi aprimorado pela médica italiana Maria Montessori (1870-1956), que defendeu a educação e o tratamento psicológico aos deficientes, além do atendimento médico, desenvolvendo um programa de treinamento para essas crianças em Roma (MAZZOTTA, 2005).

Montessori deu início ao seu trabalho com crianças com deficiência cognitiva e revelou a capacidade de elas aprenderem a partir de atividades concretas, desde que compartilhassem ambientes com materiais que pudessem ser manipulados (SMITH, 2008). Utilizava técnicas para o ensino dessas crianças que foram compartilhadas em vários países da Europa e da Ásia. A educadora ressaltou a importância de utilizar

recursos didáticos como blocos, objetos coloridos e letras com texturas diferenciadas (MAZZOTTA, 2005). Montessori elaborou dez regras de educação apropriadas tanto às crianças ditas normais, que frequentassem a pré-escola, quanto às crianças treináveis, em idade escolar. Dentre estas, salientamos o fato de que preferem trabalhar a brincar, amam a ordem, o silêncio e a repetição. A educadora acreditava que a criança é diferente do adulto e deveria ser tratada de maneira diferente. Valorizava o interesse da criança como algo primordial para que se sentisse motivada e um ambiente adequado que possibilitasse o brincar, jogar e manusear materiais diversos, tendo liberdade de escolha, além de materiais suficientes disponíveis para trocar de atividade conforme seu interesse (MAZZOTTA, 2005).

Dentre os materiais utilizados para alfabetizar, Montessori utilizava lixas para auxiliar na memorização sensorial das letras do alfabeto, o alfabeto mudo – que trazia figuras relacionadas ao som do alfabeto –, o tabuleiro de letras ou alfabeto móvel – com letras construídas em compensado e o quadro fonético composto por letras do alfabeto para a criança formar palavras, unindo-as (COSTA, 2001).

Dos 44 ditados utilizados, cada um tem por objetivo trabalhar uma dificuldade da língua portuguesa. São introduzidos gradualmente, o que exige do professor conhecimento e segurança do trabalho que realizará, não somente na apresentação dos mesmos, mas, principalmente, na emissão dos sons, fazendo os movimentos labiais corretamente para que a criança possa sentir as várias nuances dos sons das letras do alfabeto (COSTA, 2001, p. 315).

Ao concluir o uso de tais materiais no tapete, a criança deveria escrever as palavras no quadro e depois no caderno, na ordem que quisesse. Na sequência, a professora solicitava a criação de frases, fazendo uso de sua imaginação (COSTA, 2001). A contribuição de Montessori para o progresso da educação especial foi relevante, uma vez que suas contribuições e os instrumentos por ela utilizados para alfabetizar são adaptados até os dias atuais.

Como evidencia o trabalho de Montessori, o uso da imaginação pela criança é algo essencial para a elaboração da escrita. A autora sugeriu que a partir da imaginação da criança fosse proposta a produção escrita. Vygotsky (1987)² aborda esse processo como uma função essencial realizada pelo cérebro e não como uma distração desprezível como se imagina, ou como algo aprendido aleatoriamente. As ideias

² Na alusão dessa, obra mantivemos a grafia do nome do autor que consta na edição.

vygotskianas partem da premissa de que a imaginação é composta por informações retiradas do dia a dia em oposição à ideia de que a imaginação diz respeito a algo irreal, e argumenta que esta se compõe à recombinação de subsídios advindos dos fatos ocorridos, pois se a imaginação pudesse partir do zero ou tivesse que inventar qualquer coisa sem vivências anteriores, seria algo surpreendente.

Vygotsky ressalta ainda as importantes conexões entre a imaginação e a cognição, e sugere as funções imaginativas como apoio de qualquer atividade, bem como sua incidência nos aspectos da vida, como a questão cultural, artística, científica e técnica. Destaca a relevância da imaginação para o desenvolvimento, pelas possibilidades que tem de ampliar os conhecimentos do indivíduo a partir de fatos pautados em exposições orais e imagens, ou seja, em fatos que não são vivenciados presencialmente. Em outras palavras, a pessoa tem suas experiências ampliadas a partir do momento em que toma conhecimento de episódios e acontecimentos, algo que vai além de limites de espaço e tempo. No entanto, o uso da imaginação pelos alunos com deficiência intelectual ocorre de forma mais lenta, e atividades envolvendo o uso da imaginação seria mais difícil de serem realizadas por eles, por isso a importância da intervenção e da classe especial para o pleno desenvolvimento.

Prosseguindo com a retomada histórica, destacamos que a primeira classe especial para retardados mentais, assim denominados à época, foi aberta em 1896, em Providence, Rhode Island, EUA. Em 1950, um grupo de pais de crianças mentalmente retardadas iniciou uma organização, a National Association for Retarded Children – NARC –, com o objetivo de propiciar atendimento aos seus filhos e outros jovens em escolas públicas primárias. Mais tarde, essa Associação influenciou a criação da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais no Brasil, doravante APAE, as quais foram organizadas pelos pais e amigos das pessoas com deficiência porque o Estado não oferecia atendimento a essas pessoas (MAZZOTTA, 2005).

A APAE é um movimento criado no Rio de Janeiro, especificamente em 11 de dezembro de 1954, após a chegada ao Brasil de Beatrice Bemis, vinda dos Estados Unidos, membro do corpo diplomático norte-americano e mãe de uma criança com Síndrome de Down. Em seu país, já havia participado da fundação de mais de duzentas e cinquenta associações de pais e amigos, e ao chegar ao Brasil, ficou impressionada ao

tomar conhecimento de que só havia uma instituição que atendia crianças com deficiência intelectual - a sociedade Pestalozzi³.

No Brasil, anteriormente à criação das APAE, no final do século XVIII e início do século XIX, iniciou-se o atendimento às pessoas com deficiência. Naquele período, uma parcela da sociedade reconhece a necessidade de ofertar assistência às pessoas com deficiência, mas elas continuam a ser discriminadas e excluídas da sociedade, sendo atendidas por instituições de cunho assistencialista, em sua maioria, religiosas. Essas instituições tinham a permissão do governo, mas não recebiam nenhum tipo de ajuda (CARMO, 1991).

Embora naquele período o atendimento se iniciasse no Brasil, as crianças não eram levadas por seus pais para receber atendimento em tais instituições, pois estas eram em número reduzido e os pais tinham a concepção de que seus filhos não tinham capacidade para aprender. Sendo assim, muitos pais os abandonavam. Sobre essa questão, Araújo afirma que

No Brasil, muitos desses sujeitos com deficiência eram deixados nas chamadas ‘rodas dos expostos’. A ‘roda dos expostos’ recebia bebês rejeitados até o final dos anos 1940. Feitas de madeira, eram geralmente um cilindro oco que girava em torno de seu próprio eixo e tinha uma portinha voltada para a rua. Sem ser identificada, a mãe deixava seu bebê e rodava seu cilindro 180 graus, o que fazia a porta ficar voltada para o interior do prédio, onde alguém recolhia a criança rejeitada. Em São Paulo, bastava a campainha soar no meio da noite para as freiras da Santa Casa terem a certeza de que mais uma criança acabava de ser rejeitada. As primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada no Brasil se deram, seguindo a tradição portuguesa, instalando-se a roda dos expostos nas Santas Casas de Misericórdia. Em princípio três: Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e ainda em São Paulo (1825), já no início do império. Outras rodas menores foram surgindo em outras cidades após esse período, inclusive em Vitória-ES (ARAÚJO, 2014, p. 40).

A criação de escolas e instituições para atender a essas pessoas surge com o objetivo de “proteger a pessoa normal da não normal e vice-versa”, que de forma oculta discrimina o indivíduo. Esse foi um período de progresso para a Educação Especial, porque foi favorecida por conta do desenvolvimento científico e técnico. Os atendimentos destinados às pessoas com deficiência inicialmente tiveram um caráter

³ Disponível em: < <http://www.apaepr.org.br/artigo.phtml?a=77>>.

terapêutico e posteriormente houve uma preocupação maior com a educação dessas pessoas (SHIMAZAKI; MORI, 2012).

No Brasil, o vínculo estabelecido entre a educação da pessoa com deficiência com a área médica ocorreu desde o princípio, pois esses profissionais eram solicitados quando surgiam casos graves e encontravam essas pessoas junto com adultos em clínicas psiquiátricas (JANNUZZI, 1992). Foram os profissionais da área da saúde (médicos) que perceberam a importância de proporcionar uma educação a esses indivíduos. Apesar de manter a segregação, institucionalizando-a, foram além, trouxeram para o campo pedagógico a esperança de propiciar-lhes conhecimento que de alguma maneira os inserissem no convívio social (JANNUZZI, 1992).

Tanto na literatura educacional quanto em documentos técnicos, é frequente a referência a situações de atendimento a pessoas deficientes (crianças e/ou adultos) como sendo educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela tratar-se de situações organizadas com outros propósitos que não o educacional (MAZZOTTA, 2005 p. 15).

Mazzota destaca, ainda,

Observa-se que um consenso social, [...] fundamentado na ideia de que a condição de “incapacitado”, “deficiente”, [...] é uma condição imutável, levou à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender as necessidades individuais específicas dessa população (2005 p. 16).

No final do século XIX, houve a criação de serviços para atendimento de diversas deficiências (cegos, surdos, deficientes mentais e físicos), inspirados nas experiências europeias e americanas. No que diz respeito às leis,

A constituição de 1824, a primeira do Brasil, embora promettesse a “instrução primária e gratuita a todos” como inerente ao direito civil e político do cidadão, atendia apenas uma pequena parcela da população, 2%. Em 1878 por exemplo, temos 15.561 escolas primárias, com 175 mil alunos, isso em 9 milhões de habitantes (JANNUZZI, 1992, p. 20).

Abordamos as primeiras instituições que surgiram no Brasil e as experiências de atendimento especializado na seção a seguir.

2.2. AS INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

O atendimento escolar principiou-se com o deficiente físico, em 1600, ainda no Brasil-Colônia. Abre-se uma lacuna histórica e apenas em 1835 é apresentado um projeto que propõe a criação do cargo de professor para o ensino de surdos-mudos⁴, embora logo seja arquivado. Quase 20 anos mais tarde, algumas propostas são postas em prática após receberem apoio do governo central (JANNUZZI, 1992).

Segundo Jannuzzi (2012), no tocante à deficiência mental, Desiré Magloire Bourneville teve repercussão e influência significativa no Brasil, porque, entre outras ações, esse médico buscou a aprovação de um fundo para que pudesse criar um serviço especial para crianças anormais. Cabe destacar que ele regulamentou e implantou classes especiais nas escolas de Paris.

O atendimento às pessoas com deficiência deu-se de forma efetiva com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC –, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES –, ambos no Rio de Janeiro. Jannuzzi (2012) assevera que foram feitos muitos investimentos nessas instituições, mas não foi encontrada referência a nenhuma providência nesse sentido quanto à educação do deficiente mental.

Por volta de 1930, as pessoas se uniram e se organizaram em associações em busca dos direitos das pessoas com deficiência. No início do século XX, foi fundado o Instituto Pestalozzi – instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental (JANNUZZI, 2012). Em 1954, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (KASSAR, 2011).

A APAE surgiu com base na organização da National Association for Retarded Children, dos Estados Unidos (MAZZOTTA, 2005), como apontamos, em um momento no qual as escolas não tinham condições ou não desejavam atender às pessoas com deficiência intelectual. Para atender esses indivíduos, algumas pessoas que tinham filhos criaram essa Associação com o apoio de amigos.

No Brasil, tanto essa como outras instituições tiveram muita importância. Jannuzzi (1997 apud KASSAR, 2011) sublinha que essas instituições foram decisivas

⁴ Essa era a terminologia usada nesse período. Atualmente, a comunidade surda adota o termo “surdo”.

para a tomada de decisões relativas à educação especial. A APAE se consolidou de tal forma que:

Mesmo quando o governo brasileiro passa a legislar a Educação Especial para todo o país, na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1961, não deixa de contemplar a existência e o financiamento das instituições particulares especializadas (cf. ART. 89 da LDB/1961) (KASSAR, 2011, p. 64).

A Educação Especial foi assumida pelo poder público não da forma como deveria, em 1957, com a criação das "Campanhas" destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências, com o objetivo de expandir o atendimento especializado. Podemos ressaltar as seguintes campanhas: para a educação do surdo brasileiro (CESB), de 1957; a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), em 1960; e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), de 1960, instituída pelo Decreto nº 48.961.

A proposição de diretrizes para a educação nacional constava no texto da Constituição de 1934 como competência da União, no entanto só foi concretizada em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4024/61.

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei n. 4024/61, colocou a educação de excepcionais como um título (x) com dois artigos (88 e 89), destacado da educação de grau primário (título VI). Assim, legalmente se afirma a peculiaridade dessa educação, que, na década de 1970, terá um órgão específico para regulamentar sua política educacional (JANNUZZI, 2012, p. 58).

Após o golpe militar, em 1964, com uma emenda constitucional que modifica a Constituição Federal de 1967, uma nova Lei de Diretrizes Brasileiras é elaborada, a Lei 5692/1971. Em seu artigo 9, estabelece que “[...] os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial [...]”.

O Centro Nacional de Educação Especial – Cenesp –, criado em 1973 por meio do Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973, tem o objetivo de definir metas governamentais específicas, prometendo aparentemente, em nível governamental, uma ação política mais efetiva (JANNUZZI, 2012). Em 2011, o Cenesp foi transformado em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, atual Secadi.

Em 1986, o Cenesp edita a Portaria n. 69, que define normas para a prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular, o que significa um avanço, principalmente com relação ao nível conceitual, pois pela primeira vez o termo “educando com necessidades especiais” é utilizado, substituindo “aluno excepcional” e posteriormente foi praticamente extinto dos textos oficiais (MAZZOTTA, 2005, p. 75).

Com o fim do regime militar, diversos documentos, redigidos em parceria com a ONU, Unesco e outros órgãos internacionais, exercem influência e norteiam as políticas públicas nacionais. Dentre estes, citamos os seguintes: Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfazendo as Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1990); Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994); Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão (UNESCO, 2001); Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (BRASIL, 2001); Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual (BRASIL, 2004) e Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu protocolo facultativo (BRASIL, 2009).

Dentre os documentos norteadores das políticas públicas nacionais, está a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1990), que traz em seu artigo 3, tópico 5, que “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”.

Outro documento que merece destaque é a Declaração de Salamanca: Sobre princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO 1994), que trata da educação da pessoa com deficiência e ressalta que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular”.

A Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão (UNESCO, 2001, p. 1), proclama que “todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos [...], o acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas”.

A Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (BRASIL, 2001) aponta que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que as demais pessoas, inclusive o direito de não ser discriminados por conta de sua deficiência. Tais direitos têm origem na dignidade e igualdade que são próprios de todo e qualquer ser humano.

A Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual (BRASIL, 2004, p. 3) trata da obrigatoriedade dos Estados na proteção, respeito e garantia dos “direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais” das pessoas com deficiência intelectual, bem como a liberdade para exercê-la “[...] de acordo com as leis nacionais, convenções, declarações e normas internacionais de Direitos Humanos”.

Salientamos a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (UNESCO, 2007; BRASIL, 2009), na qual os Estados Partes validam o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, asseguram o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

No ano de 1988, especificamente no dia 5 de outubro, é proclamada a Constituição Brasileira, atualmente em vigor, que sugere a forma de educação indicada às pessoas com necessidades educacionais especiais. O atendimento a essas pessoas é assegurado no artigo 203, como dever do Estado “a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária”; no artigo 208, “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Isso significa um avanço, porque as pessoas com deficiência, ainda que por força da lei, passam a ter o direito à educação e ao atendimento educacional especializado, de preferência na rede regular de ensino, sempre que possível, ou seja, passaram a ser olhadas em suas particularidades. A ênfase atribuída à educação pública deu origem ao desenvolvimento de políticas e programas capazes de assegurar a oferta de ensino de acordo com os princípios constitucionais. Devemos pontuar que o Brasil, por uma imposição do Banco Mundial, passa a considerar os conteúdos dos documentos referidos em suas políticas públicas.

Ressaltamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que trata da Educação Especial em três de seus artigos. No artigo 58, fica definida a

Educação Especial como uma “[...] modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

O artigo 59, por seu turno, assegura aos estudantes metodologias, conteúdos, procedimentos, recursos educacionais e organização diferenciada, para acolher às suas particularidades, bem como professores especialistas, tanto para atender o ensino especializado quanto para as classes regulares. Na redação do mesmo artigo se garante, ainda, educação especial voltada para o trabalho, com foco na integração do indivíduo na sociedade e igualdade de no que diz respeito aos benefícios dos programas sociais. No artigo 60 delega-se a responsabilidade da educação especial, preferencialmente, à rede pública de ensino (BRASIL, 1996).

A partir dos documentos internacionais, da Constituição Federal e da LDB, inúmeros decretos, deliberações, resoluções, pareceres e notas técnicas foram publicados com a finalidade de garantir os direitos das pessoas com deficiência. Dentre estes, salientamos o Decreto nº 3.298/1999, sob o título de “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 e tem por objetivo concretizar normas já apontadas em documentos que o antecedem e enfatizar como obrigatória e gratuita a modalidade da Educação Especial nas unidades de ensino para as pessoas com deficiência (BRASIL, 1999).

Outro documento importante são as Diretrizes Nacionais para Educação na Educação Básica, Resolução nº 02/2001, as quais asseguram: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001, p. 1). Nessa Resolução é resguardado o atendimento especializado em modalidade própria todas as vezes que for necessário.

Por fim, é importante citar as notas técnicas mais relevantes, concernentes às pessoas com deficiência intelectual, voltadas para a inclusão no contexto escolar, propostas para que fosse possível colocar em prática o que consta nos textos legais. São elas:

- A Resolução nº 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009);
- A nota técnica de 9 de abril de 2010, que norteia a organização de centros de atendimentos educacionais especializados (BRASIL, 2010a);

- A nota 11/2010, que traz “Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE – em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares” (BRASIL, 2010b);
- A nota nº 108/2013, que trata do Plano Nacional de Educação, mais especificamente da meta 4, que anuncia uma série de ações para tornar universal o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, concretizando a inclusão em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, de preferência no ensino regular (BRASIL, 2014);
- A nota nº 15/2015, que tem por assunto a avaliação técnica do indicador relativa ao cumprimento da Meta 4 prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13005/2014 (BRASIL, 2015a).
- A nota nº 20/2015, tendo em vista o cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12764/2012 regulamentada pelo Decreto nº 8368/2014, que “orienta os sistemas públicos e privados de ensino sobre a autuação de gestores escolares e de autoridades competentes, em razão da negativa de matrícula a estudante com deficiência” (BRASIL, 2015b, p. 1).

Destacamos ainda a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a qual institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, e objetiva garantir às pessoas com deficiência, de forma igualitária, direitos e “[...] liberdades fundamentais [...] visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Ao realizar uma breve análise acerca das leis e documentos brasileiros, em um primeiro momento podemos constatar que houve um progresso significativo no que tange à inclusão.

A universalização da Educação Básica no modelo adotado, chamada pelo Ministério da Educação de “Política de Educação Inclusiva”, representa uma mudança em relação às atitudes e leis do início do século XX, que priorizavam a educação desses alunos em instituições segregadas do convívio social mais amplo (KASSAR, 2013, p. 67).

Ao realizar uma análise mais cuidadosa, evidenciamos que, apesar de as diretrizes inclusivas estarem presente nas leis referidas, elas nem sempre promovem a inclusão como deveriam, pois colocam a cargo das escolas tanto a implantação quanto a

implementação das políticas de inclusão. Todavia, as instituições de ensino nem sempre estão afinadas com as propostas, e na maioria das vezes, estas não são passíveis de serem realizadas no espaço escolar. Kassar (2013, p. 67) alega que “[...] a história de nossa educação está marcada pelo afastamento do poder público em relação a atendimento que implicam a alocação de grandes recursos”.

Dessa forma, podemos asseverar que tais documentos têm dado base para o desenvolvimento de ações que permitem o acesso e a permanência dos sujeitos com deficiência na escola comum. No entanto, o acesso e a permanência a esse espaço, garantidos pela LDB nº 9394/1996, às pessoas com deficiência intelectual, não as isenta de enfrentar obstáculos em seu processo de inclusão nas salas de aula, comuns em todos os níveis da educação, obstáculos provavelmente ligados à ideia de que estes sujeitos não têm capacidade de aprender (DRAGO, 2013). O processo de inclusão das pessoas com deficiência intelectual requer um atendimento mais individualizado, que nem sempre é suficiente em Salas de Recursos Multifuncionais; dessa maneira, uma das alternativas para atendimento efetivo desse público é a classe especial, e é sobre ela que discutimos na sequência.

2.3 A IMPLANTAÇÃO DAS CLASSES ESPECIAIS E A REALIDADE PARANAENSE

Orientadas pela Constituição Federal e outras legislações mais atuais (Deliberação nº 04/2009 e Decreto nº 7611/2011), as escolas têm atendido alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Concordamos com Shimazaki e Mori (2012), ao ressaltarem que, embora os dados apontem para uma ampliação do número de matrículas desses alunos nas escolas comuns, o atendimento às pessoas com deficiência intelectual não ocorre como deveria. As autoras argumentam que a escola deve se preocupar com a formação da cidadania e, no caso do deficiente intelectual, deve dar maior atenção a isso, até porque esses sujeitos não demonstram o desempenho que se espera na escola, e acabam, na maioria das vezes, excluídos do processo educacional.

Vivenciamos uma realidade em que as escolas, por força da lei, aceitam e matriculam alunos com deficiência, mas não são capazes de garantir a apropriação do

conhecimento escolar por essas pessoas (SHIMAZAKI; MORI, 2012). Devido a essa dificuldade em atender a esse alunado em nosso país nas classes comuns, foram criadas modalidades de atendimento diferenciadas, dentre elas as classes especiais.

Ao revermos a história do atendimento às pessoas com deficiência intelectual, verificamos que desde o período imperial o serviço de higiene e saúde pública, atrelado à área médica, se preocupou com a educação do deficiente intelectual. Nessa época, originou-se a inspeção médico-escolar, no ano de 1911, e criaram-se as primeiras classes especiais (JANNUZZI, 1992).

Apesar de estar previsto em lei a não obrigatoriedade de a criança com deficiência frequentar a escola, no ano de 1920 algumas delas ofertavam classes especiais. Isentar essas crianças de frequentar a escola, naquele período, foi uma forma de o Estado dar subsídios para a educação popular. Outro aspecto do funcionamento dessas classes era beneficiar os alunos das camadas mais favorecidas que frequentavam as classes comuns, uma vez que afastaria delas os alunos com dificuldades para aprender (JANNUZZI, 2012).

Antes da existência e do funcionamento das classes especiais, os sujeitos com deficiências eram atendidos em asilos psiquiátricos ou restritos dentro de casa. Essas classes caracterizam uma forma inédita de atendimento para aquele período, uma vez que se buscavam respeitar as diferenças individuais e, ao mesmo tempo, trabalhar com procedimentos alternativos, depositando confiança no desenvolvimento e capacidade de aprender de crianças, vistas até o momento como incapazes (BORGES, 2015).

As classes especiais foram inicialmente implantadas na Europa. No Brasil, elas surgiram com o intuito de adaptar a metodologia pedagógica às habilidades da criança e inserir alunos nas classes, de acordo com suas necessidades comuns.

Sob a supervisão de organismos públicos de inspeção sanitária, a organização das classes especiais públicas e o encaminhamento para instituições especializadas ocorreram a partir da justificativa científica de separação dos alunos “normais” e “anormais”. Nesse período, o Brasil estava passando por um processo de transformação econômica com a instalação de seu parque industrial e o início do movimento de crescimento das cidades, que passaram a receber a população que vivia anteriormente no campo. Com isso, ocorreu o aumento progressivo do número de matrículas nas escolas brasileiras [...]. A frequência da população pobre nas escolas públicas ficou mais evidente e as leis da época registraram a preocupação com o estado dessa população (KASSAR, 2011, p. 65).

Para realizar a divisão dessas classes, no ano de 1931 teve início a aplicabilidade de testes nas escolas de Belo Horizonte (BORGES, 2015). “Em 1933, já havia em Belo Horizonte, em 15 grupos escolares, 34 classes especiais. Num total de 9.272 crianças, 883 crianças frequentavam classes especiais, ou seja, 9,5% da população” (SOCIEDADE PESTALOZZI, 1933, apud BORGES, 2015 p. 350).

Entre as décadas de 1930 e a de 1980 houve vários acontecimentos importantes, citados aqui de forma breve. Nesse período, ocorreu uma proliferação das classes especiais, vistas como local de “integração”, pois praticamente não existiam escolas. Salientamos que hoje, as salas de recursos são sinônimo de inclusão.

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – Cenesp – pelo MEC, responsável por gerenciar a educação especial no Brasil. Com cunho integracionista, incentivou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com altas habilidades/superdotação, configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado⁵.

Na década de 1980, havia um lema do governo federal que pedia uma classe especial em cada escola, e foi apenas no final dessa década que a atual proposta de inclusão surgiu, pelo fato de o modelo econômico da época alcançar níveis muito elevados de exclusão social.

Portanto, os determinantes econômicos têm servido como poderosos propulsores do movimento de inclusão e tem transformado movimentos sociais legítimos de resistência em justificativas veladas para cortar gastos dos programas sociais, diminuindo, assim, o papel do Estado nas políticas sociais (PAN, 2008 p. 89).

Atualmente, a orientação do governo federal, em consonância com os documentos internacionais que orientam as políticas públicas, é para que os alunos com deficiência intelectual frequentem o ensino regular e as salas de recursos multifuncionais em contraturno escolar quando necessário. Entretanto, apesar dessa orientação, no Estado do Paraná alguns municípios ainda mantêm as classes especiais em funcionamento.

Se, de fato, como evidenciamos em pesquisas recentes, nas classes regulares das escolas não está sendo propiciado a contento o desenvolvimento desse alunado, faz-se

⁵ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>.

necessário, ainda que por um período, que esse público frequente a classe especial. Contemporaneamente, a classe especial é uma modalidade de atendimento da Educação Especial que objetiva atender as pessoas com diagnóstico de deficiência intelectual.

Pontuamos que a Instrução nº 03/04 (PARANÁ, 2004) estabelece critérios para o funcionamento da classe especial de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental na área da Deficiência Mental e define classe especial como

[...] uma sala de aula em escola do Ensino Regular, em espaço físico e modulação adequados, onde o professor especializado na área da deficiência mental utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapas iniciais do Ensino Fundamental (PARANÁ, 2004).

A ação pedagógica dessa sala visa ao acesso ao currículo da base nacional comum, a ser complementado em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, promovendo avaliação pedagógica contínua para a tomada de decisão quanto ao seu ingresso ou reingresso no ensino regular (PARANÁ, 2004). Com relação aos aspectos pedagógicos:

O currículo a ser desenvolvido será o mesmo para qualquer etapa/nível escolar estabelecido para os alunos da Classe Comum, e deverá ser construído a partir do Projeto Político Pedagógico da Escola e de acordo com o art.59, Inciso I da LDB 9394/96. Os conteúdos oferecidos deverão ser trabalhados de forma interdisciplinar e contextualizada (PARANÁ, 2004).

A classe especial deve adotar adaptações curriculares de metodologias, conteúdos, objetivos, avaliação, temporalidade e espaço físico conforme as peculiaridades do alunado. Segundo a Instrução nº 03/04 (PARANÁ, 2004), o projeto político pedagógico da escola e os objetivos propostos para a classe especial deverão prever o encaminhamento do aluno para novas exigências futuras, seja em classe comum ou em outras formas de escolarização, bem como sua inserção no mercado de trabalho.

Os resultados das pesquisas de Moscardini (2011), Braun (2012,) Guebert (2013), Gomes (2014) e Silva-Porta (2015), referentes à inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular, abordadas na segunda seção deste trabalho, demonstram que as escolas brasileiras ainda não estão preparadas para propiciar um

trabalho adequado que, de fato, promova a aprendizagem desse alunado. Nesse sentido, destacamos a importância da classe especial, uma vez que fornece oportunidades diferenciadas às pessoas com deficiência intelectual, de modo a possibilitar “[...] a aprendizagem e desenvolvimento destes alunos, o que em uma turma regular, analisando o sistema inclusivo atual, não seria possível” (UHMANN, 2014, p. 62).

A consolidação da política de educação inclusiva, da maneira como tem acontecido, desperta-nos as mesmas preocupações pontuadas por Kassar (2013), que faz alguns questionamentos pertinentes:

Ao privilegiar como local de escolarização as salas de aula comuns, a atual proposta possibilitará que os alunos que necessitam de atenção individualizada [...] encontrem espaço? As salas de recursos multifuncionais, implantadas nas escolas brasileiras, serão suficientes para suprir de modo adequado a necessidade educacional desses alunos? (KASSAR, 2013, p. 67).

A autora frisa a sua esperança de “que as ações da educação, hoje, não tenham como ponto de sustentação a preocupação do custo-benefício e da redução de gastos, como já ocorrido em outros momentos de nossa história” (KASSAR, 2013, p. 67).

Ao refletir sobre a questão da deficiência intelectual no Brasil, as pesquisas mostram uma inclusão deficitária que traz, como consequência, uma evasão escolar significativa no Ensino Fundamental I de grande parte dos alunos que apresentam tal diagnóstico. Esses alunos, devido as suas dificuldades, acabam excluídos não só pela escola, como também pela sociedade. Além da evasão, há a repetência, e como mencionam Shimazaki e Menegassi (2016), a promoção desses alunos para as séries posteriores sem que tenham se apropriado dos conhecimentos.

Consideramos, nesse âmbito, que o atendimento desse público nas classes especiais é uma das alternativas para se evitar o fracasso e a evasão escolar. Para tanto, não basta apenas defender a manutenção dessas classes, mas defender também uma metodologia que atenda às necessidades desses alunos, para que se alfabetizem e possam ser reinseridos no ensino regular. Cabe ressaltar que o atendimento nas classes especiais substitui o atendimento no ensino regular, e que essas classes atendem alunos do Ensino Fundamental I e grande parte desses alunos está em processo de alfabetização, tema apresentado nesta pesquisa.

3. ALFABETIZAÇÃO

No Brasil, é imprescindível a discussão sobre a alfabetização, uma vez que o número de analfabetos é alto. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2011), em 2011, havia 8,6% da população analfabeta com 15 anos ou mais de idade, ou seja, 13 milhões de pessoas que não se apropriaram da leitura e escrita. Além disso, ainda de acordo com o IBGE, 20,3% da população no Brasil são consideradas analfabetas funcionais.

O analfabeto funcional, segundo o IBGE, não tem habilidade para usar a leitura e a escrita em atividades do dia a dia, ou seja, não é capaz de interpretar o sentido das palavras, expressar por escrito suas ideias, nem realizar operações matemáticas que exigem um nível maior de elaboração (BRASIL, 2011). Nesse sentido, há políticas públicas como o PNE (Plano Nacional de Educação) e diversos programas criados nos últimos vinte anos para melhorar esse quadro, como o Programa Alfabetização Solidária, de 1997, o Programa Brasil Alfabetizado, de 2003, o Pró-Letramento, programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental e o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – voltados para a resolução desses problemas, o quadro não tem mudado, como demonstra o resultado do IDEB (BRASIL, 2015).

Há muitas políticas públicas e programas em educação elaborados com o intuito de garantir que os alunos tenham não só o acesso à leitura e à escrita, como decodificação de letras, mas também consigam utilizar a leitura e a escrita em seu cotidiano com eficiência. Podemos citar, dentre os programas que objetivam atingir a meta de erradicação do analfabetismo, a implantação do PNAIC, um acordo formal adotado pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios que prevê a garantia de que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade ao concluir o 3º ano do Ensino Fundamental.

No PNAIC, a formação dos professores alfabetizadores é realizada por meio de cursos presenciais. Desde 2014, o curso tem a duração 160 horas e objetiva, além de aprofundar e ampliar os temas abordados em 2013, focar na articulação entre os diversos componentes curriculares, com ênfase em matemática. Essa formação é dirigida por orientadores de estudos, professores que fazem parte do quadro das redes de

ensino, que participam de um curso de formação de 200 horas. O acompanhamento, execução e avaliação do PNAIC ocorrem quando os alunos concluem o 3º ano. Nesse momento, é realizada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), coordenada pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –, cujo objetivo é avaliar o nível de alfabetização alcançado pelas crianças ao final do ciclo. Essa é uma forma de “analisar o desempenho das turmas e adotar as medidas e políticas necessárias para aperfeiçoar o que for necessário”⁶.

Dentre as metas do PNE, destacamos as metas 4 e 5. A primeira por tratar da alfabetização, tema desta seção, e a segunda por se referir à Educação Especial, tema da pesquisa. A meta 5 trata sobre a alfabetização e determina que todas as crianças devem ser alfabetizadas até, no máximo, o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental. Esse ciclo de alfabetização, que compreende os primeiros três anos letivos, tem por finalidade inserir a criança na cultura popular e propiciar a aprendizagem da leitura e da escrita, ampliando a capacidade de produção de textos orais e de referências culturais nas diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2014).

A meta 4 traz em seu texto a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com idades entre quatro e dezessete anos, de preferência na rede regular de ensino, “[...] com a garantia de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 55)

Entre os materiais do PNAIC, há um caderno intitulado Educação Inclusiva, que dentre outros temas abordados sugere leituras, vídeos e sites que auxiliam o professor a pensar de modo inclusivo. Nesse documento é pontuado que, se ainda hoje existem políticas públicas voltadas para a escola tornar-se inclusiva é porque ela ainda não é, apesar de a legislação em vigência propor a justiça e a igualdade em nossa sociedade, sem discriminação (BRASIL, 2014).

Uma das mais recentes e importantes leis que se referem à superação do analfabetismo é a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que regulamenta o segundo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado no Brasil sob forma de lei. O Plano traz dez diretrizes, dentre as quais a erradicação do analfabetismo. Em seu artigo 7º, determina que “[...] a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão

⁶ Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/avaliacoes>>.

em regime de colaboração para atingir as metas e implementar as estratégias previstas no texto” (BRASIL, 2014, p. 7).

Vemos que, apesar de as políticas citadas pregarem a universalização e a garantia do acesso das pessoas com deficiência e ofertarem materiais e documentos que auxiliem os profissionais da educação a colocarem em prática tal recomendação, a prática realizada ainda não responde ao que defendem os documentos norteadores. Isso foi evidenciado também na pesquisa realizada por Azevedo (2016).

Provavelmente, isso se deve, em parte, à fragilidade da formação inicial (graduação) dos professores alfabetizadores, que embora participem de formações continuadas em serviço e programas promovidos pelo governo, não desempenham sua função a contento por diversas razões. Ao considerarmos que para desempenhar suas atividades com propriedade o professor deve saber o que ensinar, quando ensinar e como ensinar, é indispensável que, além de dominar o código linguístico, defina sua concepção de alfabetização, conheça formas de alfabetização e domine conhecimentos relativos ao desenvolvimento da criança a partir do letramento (LEMLE, 1994).

A realidade paranaense nos mostra, por exemplo, que as grades curriculares dos cursos de Pedagogia de algumas universidades refletem justamente a necessidade de readequação das disciplinas que tratam da alfabetização. Como exemplos, citamos a Universidade Estadual de Maringá, cuja carga horária destinada à disciplina de Alfabetização, Letramento e Escolarização é de apenas 68 horas (UEM, 2014). Na vizinha Universidade Estadual de Londrina, a carga horária designada à disciplina intitulada Alfabetização tem a mesma carga horária, 68 horas (UEL, 20005). Na Universidade Estadual do Paraná, a carga horária é ainda menor, a disciplina Letramento e Alfabetização tem 60 horas, divididas entre atividades teóricas (45h) e práticas (15h) (UNESPAR, 2016).

Além da carga horária da disciplina de Alfabetização ser exígua nos cursos de Pedagogia, observamos a necessidade de inserir a disciplina de Linguística na grade curricular desse curso, fato também observado por Gomes (2016), que em sua pesquisa de mestrado verificou uma concepção reducionista e estanque sobre a compreensão do desenvolvimento da linguagem oral por parte dos professores (do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) entrevistados. Os dados de sua pesquisa apontaram a necessidade de instigar os professores dessas séries a compreender a importância de sua atuação no processo do desenvolvimento da linguagem oral e, principalmente, da linguagem

escrita. Na visão dos professores entrevistados, esse desenvolvimento ocorre apenas por meio de fatores como a maturação do aluno e o envolvimento da família, o que simplifica o processo e diminui a importância de sua própria profissão.

No próximo tópico, tratamos das classes especiais como uma alternativa para alfabetizar os alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental.

3.1 AS CLASSES ESPECIAIS COMO ALTERNATIVA DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

As pesquisas que abordamos na sequência revelam que muitos alunos com deficiência intelectual estão matriculados no ensino regular, mas não aprendem os conteúdos escolares da forma que se espera. Acreditamos, com o respaldo das pesquisas de Moscardini (2011), Braun (2012) e Guebert (2013), apresentadas a seguir, que é preciso oferecer diversas modalidades de atendimento para que as pessoas com deficiência possam aprender e se desenvolver, o que transcende o ensino regular. Uma das modalidades de atendimento seria a classe especial, que possibilita ao aluno com deficiência intelectual ser reinserido no ensino regular e ter menos prejuízos no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Moscardini (2011) investigou o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual e a dinâmica de aprendizagem desses alunos no ensino comum e nas Salas de Recursos Multifuncionais. Os resultados de sua pesquisa apontam um distanciamento entre o ensino comum e a Sala de Recursos Multifuncional, o que inviabiliza a organização de propostas semelhantes de trabalho que possam contribuir para o desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência. Essa realidade está pautada pela oferta de atividades fragmentadas e muito simples, que pouco contribuem para o progresso acadêmico da criança. Não há ações que busquem a promoção de adaptações curriculares para que esse público possa realizar as atividades propostas, tendo as suas particularidades respeitadas. No ensino comum, as tarefas organizadas para a criança com deficiência são totalmente distintas daquelas realizadas pelo restante da sala, apresentando um nível de complexidade que pouco se aproxima dos exercícios próprios ao nível de ensino no qual esse indivíduo se encontra. A pesquisa evidenciou, ainda, as

dificuldades enfrentadas pelos educadores em assistirem aos alunos com deficiência, a falta de propostas de formação a fim de preparar esses profissionais e a ausência dos materiais de apoio necessários.

Braun (2012), em sua tese de doutorado, ressalta que

[...] as práticas para o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual o favorecem na medida em que é respeitada e conhecida sua condição de aprendizagem, aspecto que ainda merece atenção, pois a escola que temos não possibilita a organização de estratégias para este aluno circular por entre sua estrutura, com aprendizagem (p. 259).

A autora sublinha que, apesar de a escola ter condições de favorecer o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, com a estrutura atual e nos moldes em que se encontra ainda não é possível favorecer o desenvolvimento pleno desse estudante, sendo necessárias a reflexão profunda e a revisão efetiva das adaptações dos currículos escolares.

Guebert (2013) não identificou adaptações curriculares tampouco a utilização de práticas pedagógicas inovadoras, ou seja, as estratégias de ensino empregadas por professores na alfabetização do aluno com deficiência intelectual não diferem daquelas utilizadas junto aos demais alunos. As práticas de alfabetização utilizadas pelos professores resultam em uma aprendizagem da escrita de forma mecânica.

Gomes (2014) entrevistou professores considerados de “sucesso” no que tange à prática de inclusão. Evidenciou que, apesar de esse grupo de professores demonstrar iniciativas na busca de informações sobre a inclusão dos alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento, são iniciativas individualizadas, e não de toda a escola, o que se distancia da constituição de uma cultura de fato inclusiva, uma vez que se pautam em atividades adaptadas, isoladas, e não se busca uma reestruturação curricular que atenda a todos os alunos. Defendemos, desse modo, a necessidade de formação continuada e em serviço, o que não ocorre de maneira efetiva nas escolas.

Em seu estudo, Silva-Porta (2015) analisou a prática pedagógica, na perspectiva inclusiva, de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com foco nos alunos com deficiência intelectual. A pesquisadora observou que mesmo em uma escola com alto IDEB, o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual apresentou lacunas

atitudinais, pedagógicas e de formação que precisam ser superadas. Os dados demonstraram a presença de práticas tradicionais, centradas na figura do professor e na transmissão de conteúdos. Os professores entrevistados apontaram a necessidade de formação continuada sobre conteúdos específicos da educação especial, adequação curricular, parceria com a professora da educação especial e com a família.

Esse fracasso no que concerne à alfabetização das pessoas com deficiência pode ser resultado da precária formação inicial (graduação) do professor, como afirmamos, que na maioria das vezes não recebe uma formação adequada, nem com relação à teoria e prática pedagógica, nem sobre o conhecimento da realidade escolar e sua prática propriamente dita.

3.2 OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA ALFABETIZAÇÃO AO LONGO DA HISTÓRIA

A fim de melhor compreender o motivo da situação atual com relação à alfabetização, é necessário retomarmos os caminhos percorridos pela alfabetização ao longo da história. Assim, citamos Cagliari (2009), para quem a alfabetização

[...] é a atividade escolar mais antiga da humanidade. Quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras de alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente (2009, p. 14).

Decifrar, entender como funciona e saber usar a escrita são ações que materializam o processo de entrada da criança no mundo da linguagem escrita. Gontijo (2002, p. 26) considera a linguagem escrita

Um conhecimento, construído ao longo do desenvolvimento histórico-social, que serve de apoio a funções intelectuais, além de ser mediadora entre os homens e entre os indivíduos e as esferas mais amplas de objetivação do gênero humano.

Com o final da Revolução Francesa, surgiu um tipo de escola para as crianças, chamada de jardim de infância, direcionada aos filhos de operários. Essa Revolução trouxe em seu bojo a introdução da alfabetização como matéria escolar, naquele período

direcionada apenas à burguesia. As pessoas mais humildes não tinham acesso à escola e os que tinham não avançavam além do terceiro ano (CAGLIARI, 2009).

Apesar de terem acesso à escola, apenas metade dos alunos se alfabetizava. A utilização das cartilhas para alfabetizar os filhos de operários não teve bons resultados e as dificuldades das crianças das classes menos favorecidas para aprender acabaram sendo atribuídas, pelos profissionais de psicologia, à própria criança, que em sua aceção, devido a seus diversos tipos de carência (alimentação, estímulo ambiental, emocional, etc.), não conseguiam aprender (CAGLIARI, 2009).

Atualmente, a prática mais comumente utilizada em sala de aula ainda se pauta na cartilha tradicional. No entanto, desenvolver um trabalho ensinando o alfabeto, as relações entre letras e sons, os diferentes sistemas de escrita e a ortografia estão retornando a prática diária dos alfabetizadores (CAGLIARI, 2009, p. 33).

Até o ano de 1950, as cartilhas enfatizavam a leitura; posteriormente, passaram a valorizar a produção escrita e houve um olhar diferenciado para o ensino. Embora tenha ocorrido essa mudança de foco, até a década de 1980 metade dos alunos matriculados na 1ª série reprovava e acabava se evadindo da escola (CAGLIARI, 2009).

Quando criticamos o uso da cartilha para alfabetizar, objetivamos mostrar os limites desse material. Não menosprezamos essa forma de trabalho, uma vez que tal prática foi utilizada por um longo período e ainda o é nos dias de hoje. Sabemos que a partir da cartilha e de uma metodologia específica muitas pessoas foram alfabetizadas, independentemente de essa prática ocorrer de forma mecânica. O que buscamos apontar é que existem outras maneiras de alfabetizar, nas quais o aluno não precisa esperar inerte pelo estímulo do outro às suas proposições a respeito da língua; pelo contrário, deve ser instigado a buscar ativamente o conhecimento sobre a natureza da linguagem que o circunda.

O processo de alfabetização é considerado complexo por envolver diversos aspectos: linguísticos, psicológicos, pedagógicos, sociológicos, psicomotores e emocionais responsáveis pela apropriação da língua escrita. Esse processo, a princípio, pode parecer simples de reconhecimento e associação de letras (COLELLO, 2004).

Rojo (2009) acentua que a aprendizagem da escrita e das relações estabelecidas a seu respeito não ocorre de maneira tão simples quanto demonstram as cartilhas.

Compreender como funciona a escrita alfabética, bem como as comparações que devem ser realizadas, de acordo com a autora

[...] entre sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), abrange o desenvolvimento de [...] uma consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e como se juntam em novas palavras etc. (ROJO, 2009, p. 61).

Em consonância com Colello (2004) e Rojo (2009) sobre a apropriação da língua escrita como algo muito além do reconhecimento e associação de letras, Soares (2015, p. 16) define a alfabetização como um “[...] processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita [...] processo de representação de fonemas em grafemas, e [...] também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito”.

Soares (2015) pontua que o processo de aquisição da língua leva um tempo específico para ser levado a efeito e o processo de desenvolvimento da língua oral e da escrita é ininterrupto e se desenvolve ao longo de toda a vida. A autora não considera adequado que o termo alfabetização indique tanto um quanto outro processo, uma vez que, “[...] ler e escrever significam o domínio da “mecânica” da língua escrita (SOARES, 2015, p. 15). Acrescenta ainda que:

[...] ler e escrever significam apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever) (SOARES, 2015, p. 16).

Nessa perspectiva, Soares (2015) assinala a diferença de nosso sistema alfabético dos demais sistemas, argumentando que se relaciona aos sons da fala que representa. Dessa forma, para que o indivíduo se aproprie da leitura e da escrita, é imprescindível que atente aos sons da fala, conscientizando-se de sua relação com o aspecto gráfico tanto no que diz respeito às palavras quanto no que se refere às relações entre o fonema-grafema (SOARES, 2016). No tocante à escrita, Gontijo (2002) pondera que esta, em sua origem, abarcava outras peculiaridades e atributos; ao ser apropriada, foi modificada, representando novos papéis sociais. Tfouni (2010) associa a escrita, desde o início, às relações envolvendo domínio/poder, participação/exclusão que distinguem, de acordo com a ideologia, as relações estabelecidas na sociedade. Ressalta

ainda sua relação com o desenvolvimento social, cognitivo e cultural das sociedades, bem como as intensas modificações nos costumes comunicativos.

Mortatti (2000) sublinha que a escrita está intimamente ligada ao desenvolvimento do ser humano como um todo. Sendo assim, a universalização da escola deveria garantir acesso a todos à cultura letrada, constituindo-se como agente de esclarecimento das “massas” iletradas e fator de civilização. Acrescenta a autora que

[...] a alfabetização é vista como um instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. Ler e escrever se tornam, [...] fundamento da escola obrigatória, leiga e gratuita e, “definitivamente”, objeto de ensino e aprendizagem escolarizados, ou seja, submetidos a organização sistemática, tecnicamente ensinável e demandando preparação de profissionais especializados (MORTATTI, 2000, p. 297).

Nesse sentido, para que a alfabetização seja levada a efeito, faz-se necessário um conceito que abarque todas as suas dimensões, servindo-lhe de linha mestra para o trabalho na sala de aula. Dessa forma, em consonância com Gontijo (2008, p. 198), na sociedade atual, a alfabetização deve ser pensada como “[...] uma prática social e cultural em que se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras”.

Para que a alfabetização seja realmente um instrumento de aquisição de conhecimento, deve ser ensinada concomitantemente a atividades que desenvolvam o letramento, e é sobre isso que discorreremos a seguir.

3.3 MEDIAÇÃO, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ao abordarmos o tema alfabetização e letramento na perspectiva histórico-cultural, inevitavelmente nos remetemos ao conceito de mediação, uma vez que o indivíduo, para letrar e se apropriar da leitura e da escrita, depende essencialmente do papel do professor, de seus pares e dos instrumentos socialmente elaborados como mediadores desse processo.

Nessas relações de interação professor X sujeito, sujeito X sujeito, sujeito X instrumento, o professor possui papel fundamental e a sua ação de ensinar deve ser previamente sistematizada e planejada. No processo educacional de uma criança, a aprendizagem e o desenvolvimento têm estreita relação, pois de acordo com Vygotsky (2007), o aprendizado das crianças é anterior à sua inserção na escola, porque sempre haverá um conhecimento que precede, o conhecimento que podemos chamar de senso comum. Na escola, o aprendizado ganha novo significado para a criança e produz algo essencialmente novo em seu desenvolvimento.

Nesse âmbito, o papel da escola é criar contextos sociais para o domínio dos instrumentos culturais como o discurso e a escrita. Desse modo, encontramos na questão da mediação postulada por Vygotsky uma forte relação entre atividade prática e atividade intelectual do indivíduo (MOLL, 1996).

Para delinear o aprendizado escolar, Vygotsky (2007) elaborou um conceito com base na combinação entre o aprendizado e o desenvolvimento da criança, porém não se restringiu apenas a determinar níveis de desenvolvimento, mas se preocupou com as relações que se estabelecem entre o desenvolvimento e a capacidade de aprender do indivíduo. O autor definiu dois níveis de desenvolvimento: o primeiro, nível de desenvolvimento real, refere-se ao desenvolvimento das funções mentais instituídas como consequência de uma série de ciclos de desenvolvimentos que foram finalizados.

O segundo, a zona de desenvolvimento proximal,

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 2007, p. 97).

Consoante ao autor, a zona de desenvolvimento proximal reflete aquilo que uma criança só consegue fazer com a ajuda de alguém, mas que mais adiante conseguirá realizar sozinha. A partir da zona de desenvolvimento proximal é possível traçar o que já foi alcançado, bem como aquilo que ainda pode ser desenvolvido pela criança (VYGOTSKY, 2007).

A possibilidade de atuar de forma dinâmica para propiciar o desenvolvimento de um indivíduo coloca o professor como peça fundamental no desenvolvimento e aprendizagem do aluno, pois “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual

daqueles que a cercam” (VYGOTSKY, 2007, p. 100). Dessa maneira, entendemos a importância da mediação para que o indivíduo seja capaz de realizar futuramente sozinho o que realiza hoje com a ajuda de outra pessoa (VIGOTSKI, 2007).

Salientamos a relevância da mediação por propiciar o resgate, por meio do intercâmbio entre professor/aluno, dos sentidos adquiridos pelos indivíduos nas experiências cotidianas, relacionando-as às táticas utilizadas no ensino organizado que permitem o aprimoramento das funções psicológicas superiores (OLIVEIRA et al., 2015). As funções psicológicas superiores são aquelas funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem – a percepção, a memória, a atenção, a abstração e a linguagem. Ainda para Oliveira et al.,

[...] mediar é permitir a articulação entre instrumentos e signos, de maneira direta (interação entre as pessoas) ou indireta (representação mental ou simbólica); é uma referência para a prática pedagógica voltada aos alunos com deficiência intelectual, uma vez que possibilita a execução de tarefas por todos, com auxílio de recursos concretos e simbólicos que auxiliam a construção e a internalização dos conceitos científicos (2015, p. 62).

A concepção teórica da abordagem histórico-cultural conceitua o indivíduo

[...] enfatizando que todos se desenvolvem de acordo com as experiências mediadas no contexto social e cultural em que vivem. Nessa perspectiva, o desenvolvimento e a aprendizagem dependem das relações estabelecidas entre os sujeitos nos diferentes contextos, nos quais são construídos e modificados os processos psicológicos ou intelectuais (MENDES; HOEPERS; AMARAL, 2015, p. 72).

Desse modo, é fundamental que as relações estabelecidas sejam de qualidade, e a escola é um dos lugares que pode e deve contribuir nesse sentido, ofertando condições para que ocorram trocas apropriadas ao desenvolvimento intelectual da criança (MENDES; HOEPERS; AMARAL, 2015). Nesse ambiente, o professor é uma importante ferramenta, e é imprescindível que sua metodologia em sala de aula seja pensada para desenvolver no aluno o pensamento abstrato, uma vez que o ensino pautado apenas no concreto deixa a desejar quando se trata de auxiliar as crianças com deficiência, porque reforça suas deficiências, habituando-as a pensar somente de forma concreta, privando-as de pensar de forma abstrata, ainda que sejam capazes (VYGOTSKY, 2007).

Com base nesse entendimento, a alfabetização é um dos conteúdos que o professor pode e deve se utilizar para desenvolver o pensamento abstrato do aluno, desde que faça uso de metodologia adequada. Atreladas à alfabetização estão as questões que envolvem o letramento, pois não é possível tratar da alfabetização sem abordar o letramento, pois este último está ligado ao desenvolvimento da escrita. Esse termo passou a fazer parte do nosso vocabulário, sendo empregado no Brasil desde o final da década de 1980. Naquele período, pesquisadores brasileiros da área de educação e linguística receberam publicações que tratavam do assunto, dentre estas as de Luria e Vygotsky.

Essas contribuições foram valiosas e originaram estudos designados letramento (GONTIJO, 2008, TFOUNI, 2010). “O letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos [...]” (STREET 1995 apud MARCUSCHI, 2010, p. 21).

Soares (1999, p. 144) afirma que o letramento é

[...] um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e escrita, com diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida. Enfim, letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas de leitura e de escrita.

Conforme Lucas (2009), a definição do conceito de letramento se torna difícil quando se considera sua complexidade, pois devem ser enfatizadas tanto as questões individuais como as questões sociais. “Entendido como um estado ou uma condição, o letramento refere-se a um conjunto de comportamentos variáveis e complexos que podem ser agrupados em duas grandes dimensões: a individual e a social” (LUCAS, 2009, p. 126).

Embora tenham uma ligação entre si, Tfouni (2010, p. 11-12) faz uma diferenciação entre os termos letramento, escrita e alfabetização. A autora atribui à esfera individual a aquisição da escrita, por se tratar de aprendizagem que envolve “leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”, enquanto que “[...] o letramento [...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita”.

Colello (2004) declara que a discussão entre a alfabetização e letramento terá maior valor se puder contribuir para o abandono de algumas práticas pedagógicas que,

por um longo tempo, têm abafado a criatividade e a comunicação das crianças. A autora é incisiva quando ressalta:

[...] é preciso combater a inadequação de práticas estéreis, bem como os princípios cegos das metodologias que se recusam a considerar as diferenças individuais, os currículos ocultos e a complexidade dos processos cognitivos envolvidos na conquista da língua escrita (COLELLO, 2004, p. 122).

A escrita, sendo um dos principais tipos de letramento, tornou-se um dos maiores bens culturais, imprescindíveis para viver e sobreviver onde quer que seja, no campo ou em grandes centros. Nesse contexto, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno, já que “[...] sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder” (MARCUSCHI, 2010, p. 16-17).

Nesse entendimento, o letramento abrange os diferentes usos e funções da escrita na sociedade. Está relacionado à “apropriação mínima da escrita”, ou seja, uma pessoa que, apesar de ser analfabeta é letrada, pois identifica valor do dinheiro, o ônibus que deve tomar para se locomover, reconhece produtos pelas marcas, mas não é capaz de redigir uma carta, até uma “apropriação mais profunda”, como alguém que escreve um livro. Ou seja, “letrado é o indivíduo que participa de formas significativas de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita” (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

É importante destacar que o letramento está presente também na oralidade,

Uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita [...] (ROJO, 1998, p. 181-182). A maneira como a criança participa, ainda de forma oral nas atividades envolvendo a leitura e a escrita, é que lhe dá as bases para a apropriação da escrita “enquanto prática discursiva e enquanto objeto” e esta apropriação está relacionada ao grau de letramento da família e da escola a qual a criança frequenta (LEMOS, 1988, apud ROJO, 1998).

Ao discutir o letramento, Rojo (2009) faz uma distinção entre os termos alfabetismo e letramento. Com relação ao primeiro, assinala que, no ponto de vista psicológico, “tem um foco individual” e se pauta nas aptidões (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita. Em contrapartida, o segundo está pautado

“numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural”, procura evidenciar a linguagem viva que envolve a escrita, independentemente da maneira como se utiliza dela, e de ser ou não ser valorizada, englobando todos os setores sociais (ROJO, 2009, p. 98).

Os pesquisadores do letramento, a partir da obra de Street (1984), estabelecem novos estudos que, posteriormente, foram divulgados por Kleiman (1995). Street designou “enfoque autônomo e enfoque ideológico do letramento”, sugerindo uma separação entre as duas abordagens do letramento (apud ROJO, 2009, p. 98-99).

Kleiman (2008, p. 21-22) discute esses dois modelos de letramento, autônomo e ideológico, e assevera que enquanto o primeiro concebe a escrita como “[...] um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao seu contexto de sua produção para ser interpretado [...]”, o segundo prevê “[...] as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinados”. Sendo assim, é importante que a escola distinga e compreenda tais modelos, porque eles podem perpassar os procedimentos escolares no que tangem às relações dentro e fora dela.

Kleiman (2008) é incisiva ao pontuar que a instituição escolar desenvolve somente o modelo autônomo, ou seja, trabalha apenas com um tipo de letramento, a alfabetização, corroborando apenas a escolarização. Dessa forma, propõe eventos e práticas que vão ao encontro do que é específico apenas dessa instituição (KLEIMAN, 2008). Em outras palavras, a escola atenta-se em desenvolver as habilidades de leitura e escrita, contudo as faz apenas para esse ambiente, amplia habilidades que não ultrapassam os muros da escola, que não dão subsídios para que os indivíduos atuem de maneira adequada frente às demandas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Não tem sentido desenvolver habilidades que não vão além do espaço escolar, uma vez que sabemos da necessidade de dar diferentes subsídios principalmente para as pessoas que possuem deficiência intelectual, sendo imprescindível que tais habilidades perpassem os muros escolares para que possam desenvolver a autonomia e auxiliar no enfrentamento dos percalços do cotidiano.

Em relação ao letramento do professor, Rojo (1998) afirma que esse é precário, porque se alicerça em sua concepção de escrita e em sua restrita experiência como escritor e leitor, que não lhe propicia um posicionamento frente aos conteúdos curriculares. O professor torna-se, dessa maneira, um reproduzidor, não havendo espaço para mudanças que poderiam se estabelecer por meio das “práticas discursivas” no

espaço escolar, que oportunizassem “as condições necessárias para os alunos construírem novas identidades sociais através do processo de aquisição da escrita” (ROJO, 1998, p. 192).

Ao analisar algumas tarefas propostas por professores, a autora enfatiza que essas não parecem

Obedecer a decisões programáticas ou curriculares globais de longo prazo, mas apenas a decisões locais, a fim de preencher o tempo com atividades relativamente plausíveis e cujas respostas ou soluções o professor conhece de antemão. E a natureza dessas tarefas permite entrever tanto pressupostos sobre a escrita quanto características do processo de letramento desse professor, que são indício forte de que o alfabetizador consegue representar seu papel de sujeito letrado na escola somente porque o seu discurso e o discurso de seus alunos reproduzem as condições sociais que legitimam o professor enquanto membro dessa subcultura. Sem essa reprodução assegurada pela instituição, não reconhecemos esse professor como um sujeito letrado (ROJO, 1998, p. 180-181).

No desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita que perpassem o ambiente escolar e deem condições para as pessoas agir de maneira adequada frente às demandas sociais que envolvem essa tecnologia, devemos considerar as diferenças individuais no processo de aquisição da língua escrita. É sobre a aquisição da língua escrita pelas pessoas com deficiência que tratamos a seguir.

3.4 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E A APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O público alvo das salas de recursos multifuncionais, no AEE, conforme a Instrução nº 07/2016 (PARANÁ, 2016)⁷, são é composto pelos alunos com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos.

Os alunos que possuem deficiência física neuromotora apresentam “comprometimento motor acentuado, decorrente de sequelas neurológicas que causam alterações funcionais nos movimentos, na coordenação motora e na fala”, exigindo

⁷ Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>>.

diferenciação “nas formas de linguagem que utiliza para se comunicar ou para comunicação” no ambiente escolar (PARANÁ, 2016, p. 2).

Já os alunos que possuem transtornos globais do desenvolvimento são aqueles com diagnóstico de transtorno do espectro autista e psicoses que apresentam dificuldades de aprendizagem em decorrência de sua patologia (PARANÁ, 2016, p. 2).

Os transtornos funcionais específicos são relacionados à “funcionalidade específica (intrínsecas) do sujeito, sem o comprometimento intelectual”. As características principais são dificuldades acentuadas na “aquisição e uso da audição, linguagem oral, leitura, linguagem escrita, raciocínio, habilidades matemáticas, atenção e concentração” e os distúrbios de aprendizagem – dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia e transtornos do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH (PARANÁ, 2016, p. 2-3).

São atendidos ainda nas salas de recursos os alunos que possuem deficiência intelectual, que segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual, aqueles com “limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (PARANÁ, 2016, p. 2). É sobre essa deficiência que discorreremos na sequência.

Ao retomarmos historicamente a questão da deficiência intelectual, evidenciamos o difícil caminho percorrido por essas pessoas para se escolarizarem e se alfabetizarem. Ainda hoje, deparamo-nos com o fracasso e a evasão escolar de grande parte desses alunos, que geralmente, devido ao seu insucesso, acabam excluídos não somente da escola, mas também da sociedade, pois muitas vezes são excluídos do conhecimento escolar, mesmo frequentando esse espaço. Pudemos evidenciar esse fato em pesquisas realizadas na área, aqui citadas, bem como na escola em que desenvolvemos esta pesquisa, na qual acompanhamos dois processos de evasão em um curto período de coleta de dados.

Nesse sentido, cabe uma breve reflexão sobre as maneiras de ensinar as pessoas que possuem deficiência intelectual que têm sido empregadas ao longo do tempo.

De acordo com Shimazaki (2006, p. 50-51), existem duas formas de ensinar indivíduos com deficiência intelectual. A autora afirma que “a primeira se refere àquelas intervenções reducionistas com aportes em treinamento e prática rotineira para o ensino de habilidades, feitas de forma isolada e descontextualizada”. Em

contrapartida, há “[...] aquela que se preocupa com a construção de formas integradas com as áreas do conhecimento humano, contextualizado”. Nessa proposta de ensino, a oralidade, a leitura e a escrita são desenvolvidas tendo por base os “[...] textos, experiências linguísticas e acesso a outras linguagens e comunicações orientadas”.

Quando propomos um trabalho voltado à alfabetização de crianças, adolescentes ou adultos deficientes ou não, é necessário ter em mente que “[...] o trabalho educativo é uma atividade intencional, organizada e sistemática que visa ao alcance da aprendizagem”. Ou seja, para que alguém possa aprender, é necessário que se ensine, uma vez que isso não ocorre de maneira automática (GONTIJO, 2008, p. 198).

No que se refere às crianças que possuem a deficiência intelectual, se forem abandonadas, do ponto de vista pedagógico, de forma alguma alcançarão formas sofisticadas de pensar de forma abstrata. Nesse sentido, a escola tem como principal função ampliar justamente o que lhes falta em seu desenvolvimento (VIGOTSKY, 2007).

E, para que ocorra a apropriação da “[...] linguagem escrita, é necessária uma mediação qualificada” por parte de quem ensina, e isso só é concretizado de forma satisfatória se “[...] houver planejamento, organização intencional e sistemática do trabalho” (GONTIJO, 2008, p. 198).

Nesse âmbito, Vigotsky(2007) destaca que

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

Quando a criança aprende, diversos aspectos internos de desenvolvimento são despertados, e tais aspectos atuam quando a criança estabelece interação com quem está em seu entorno. A partir do momento em que esses processos são internalizados, tornam-se elementos das conquistas do desenvolvimento autônomo da criança (VIGOTSKY, 2007).

No tocante ao desenvolvimento da linguagem escrita para alunos que possuem deficiência intelectual, Kassar (1995, p. 12), ao discorrer sobre a prática desenvolvida nas salas de aula de alfabetização, declara que esta tem como foco “a utilização de técnicas para alfabetização, que consistem em cópias e repetição de palavras ou sessões

de treinos de atividade de vida diária (AVDs) e outras situações de ensino”, ou seja, é uma prática que desconsidera completamente a capacidade dos alunos e priva-os de aprender a escrita de forma criativa.

Corroborando a autora, essa forma de trabalho pressupõe que para que se possa aprender é necessário partir de comportamentos mais “simples” para os mais “complexos”. Essa hipótese está pautada na “[...] divisão e ordenação de comportamentos específicos, previamente determinados, como pré-requisitos para o desenvolvimento de habilidades e o desempenho de tarefas consideradas mais complexas” (KASSAR, 1995, p. 12).

Essa maneira de ver a aprendizagem, partindo de fragmentos de atividades, propicia uma visão dos fatos descolada da realidade, o que implica uma aprendizagem limitada ao treinamento de aptidões, e acaba por prejudicar de forma significativa a “apropriação dos bens culturais” (KASSAR, 1995 p. 13). Ao agir assim, a escola desconsidera as possibilidades de desenvolvimento do ser humano; na acepção de Padilha,

[...] A escola se acomoda aos problemas excluindo da ação institucional tudo o que exige pensamento abstrato, restringindo-se ao domínio dos recursos visuais e concretos – atividades isoladas e artificiais; mostra desconhecimento da força que tem a cooperação, a interação e o fazer junto, com metas a avançar a partir do nível real de conhecimento (PADILHA, 1997, p. 103).

As práticas educacionais citadas por Kassar (1995) ainda fazem parte da realidade de algumas escolas em nosso país, como evidenciam pesquisas recentes. Esse tipo de prática, além de desrespeitar “[...] a integridade do ser humano [...]” menospreza as chances de novas aquisições pelos estudantes (KASSAR, 1995, p. 13). A autora explica:

[...] as técnicas baseadas em treinos assim o são por serem construídas com base na concepção de que os deficientes devem sofrer processos condicionadores restritivos, por não serem dotados de inteligência suficiente para aprenderem de outra forma (KASSAR, 1995, p. 13).

Vygotsky (2007) assevera que no dia a dia na escola, o que é ensinado às crianças são letras e maneiras de construir palavras com elas, contudo a linguagem escrita propriamente dita não é ensinada, ficando robotizada e ofuscada em sua essência.

O que deveria ser desenvolvido na criança de modo natural na maioria das vezes acaba sendo exigido de forma rigorosa pelos educadores.

Por compreendermos a instituição escolar enquanto espaço primordial ao desenvolvimento da alfabetização e letramento em nossa sociedade, como espaço de apropriação dos conhecimentos historicamente construídos e sistematizados pela sociedade, dentre os quais a aquisição da escrita, na contramão das práticas referidas o que propomos neste trabalho é o desenvolvimento da escrita a partir de um gênero textual. É sobre esse tema que discorreremos na sequência.

4. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E GÊNEROS TEXTUAIS

A escola, como principal instituição responsável pela alfabetização das crianças, jovens e adultos (ROJO, 2009), tem como um de seus fundamentais objetivos alfabetizar os alunos até o 3º ano do Ensino Fundamental. A alfabetização, enquanto processo de ensinar a ler e a escrever, “típica prática de letramento escolar”, consequentemente objetiva elevar os níveis de letramento dos alunos (ROJO, 2009, p. 60) na busca de uma formação que proporcione ao cidadão condições de participar e agir socialmente, uma vez que

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento (BRASIL, 1997, p. 21).

Dessa forma, oferecer oportunidades para desenvolver a leitura e a escrita é uma das primeiras funções da escola. No Brasil, após o ano de 1995, no que se refere à linguística aplicada ao ensino de línguas, as atenções se voltaram para as teorias de gênero (de textos/ do discurso). Isso está relacionado à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), documentos oficiais que sugerem os gêneros como objeto de ensino para apropriação da leitura e da escrita (ROJO, 2005). Os PCN para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), documento orientador na esfera nacional, tem como um de seus objetivos em língua portuguesa que os

[...] alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado (BRASIL, 1997, p. 33).

Dessa forma, o ensino de língua portuguesa se organiza de modo que os alunos sejam capazes de ampliar o uso da linguagem, bem como utilizá-la de modo eficaz em diferentes contextos, seja na forma oral ou escrita, de maneira coerente e coesa, sendo compreendida pelo destinatário final (PCN, 1997). Um exemplo que podemos citar é o gênero textual empregado junto aos alunos participantes na coleta de registros desta pesquisa. Segundo Cordeiro (2004, p. 10), os PCN recorrem

[...] ao gênero como objeto de ensino dos eixos do uso da língua materna em leitura e produção e indicam o lugar do texto (oral/escrito) como materialização de um gênero – unidade de trabalho – e, logo, suporte de aprendizagem de suas propriedades.

Nesse entendimento, o ideal seria desenvolver um trabalho pautado em uma concepção social, histórica e ideológica de língua.

Dando base a essa concepção de língua contida nos PCN, temos os pressupostos de Bakhtin (1997), que concebe a linguagem em uma perspectiva discursivo-enunciativa, reforçando o seu caráter social, histórico e cultural. De acordo com este autor, a enunciação oral e escrita é o alicerce da língua, ou seja, a utilização da língua se dá por meio de enunciados/gêneros discursivos (orais ou escritos) que não existem descolados de um contexto social, uma vez que nascem dos pares de um ou outro campo relacionado à atividade humana (BAKHTIN, 1997).

Por conceber a língua como algo que se manifesta na interação social dos sujeitos envolvidos nos momentos de comunicação, o autor enfatiza a importância dos estudos levarem em conta o processo linguístico que é concretizado pelas enunciações, além dos aspectos valorativos nelas envolvidos.

Bakhtin (1997, p. 279) declara que o enunciado “[...] reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal e [...] sua construção composicional”, que, junto ao estilo de linguagem, formam as três características essenciais dos gêneros discursivos. Marcuschi (2008, p. 155), com base na teoria de Bakhtin, afirma que “[...] todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua”. Assim, os pressupostos teóricos estão pautados em uma visão interativa/dialógica da língua.

Nesse sentido, conforme Marcuschi, “[...] os gêneros textuais se constituem como ações sócio discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (2010, p. 23), são textos que se materializam em forma de gêneros discursivos na sociedade, de maneiras diversas, permitindo juntamente essas ações mencionadas.

Ainda para este autor, é necessário que vejamos os gêneros como “entidades dinâmicas” e não como “estruturas rígidas”, ou seja, como enunciados que produzem ação, não como enunciados apenas estáticos (MARCUSCHI, 2008, p. 156), pois apesar deles constituírem-se de estruturas estáveis, sofrem transformações, ou seja, “[...]”

surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem [...] e, assim como surgem, podem desaparecer” (MARCUSCHI, 2010, p. 20).

A maioria dos estudos atuais sobre gêneros textuais e discursivos⁸ sustentam-se nos pressupostos teóricos de Bakhtin. Em suas pesquisas, este autor caracterizou os gêneros “como formas específicas de uso da língua, estreitamente relacionadas à grande variedade das esferas de atividade humana, sejam elas familiares, escolares, políticas, cotidianas, científicas, publicitárias, religiosas, artísticas, dentre outras” (APARICIO; SILVA, 2014, p. 148).

Marcuschi (2010, p. 31) ressalta que “os gêneros [...] são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano”, são as formas de manifestações textuais e discursivas com que o homem lida para transmitir sua história e sua vida. Sua apropriação é uma maneira de atingir “[...] linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. “A apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 1999, p. 103, apud MARCUSCHI, 2010, p. 31).

Há uma diversidade de gêneros textuais, dentre os quais o telefonema, o sermão, a carta comercial, o romance, o bilhete, a reportagem jornalística, a aula expositiva, a reunião de condomínio, a notícia jornalística, o horóscopo, a receita culinária, a bula de remédio, a lista de compras, o cardápio de restaurante, o outdoor, a resenha, o edital de concurso, a piada, a conferência, a conversação espontânea etc. (MARCUSCHI, 2010, p. 23-24).

Segundo Marcuschi (2010), os PCN recomendam que o trabalho com o texto seja desenvolvido fundamentado nos gêneros, tanto orais quanto escritos. Dessa forma, a perspectiva para o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental pauta-se em um eixo no qual prevalece a análise e reflexão sobre a língua, ou seja, o professor deve mostrar ao seu aluno, além dos aspectos gramaticais, como se faz o uso da língua, mantendo uma análise e uma reflexão sobre ela. O que se propõe nos PCN, de acordo com Rojo (2000, p. 96)

[...] é o estabelecimento de dois eixos para o ensino da língua: um, que enfoca uso da linguagem, por meio das práticas de escuta, leitura e

⁸ É importante destacar que há discussões teóricas tratando das diferenças entre esses dois termos, contudo, nesta pesquisa, usaremos ambos como sinônimos.

produção de textos orais e escritos; outro que enfoca a reflexão sobre a língua e linguagem.

Para isso, o professor pode considerar os diversos usos da língua, a variedade de textos, bem como as situações de comunicação que possam corroborar o desenvolvimento da competência linguística dos alunos. Nesse cenário, uma das alternativas é buscar uma abordagem textual e discursiva na qual se destaque o uso do texto como unidade de ensino ao invés de uma abordagem gramatical de usos isolados da língua (APARICIO; SILVA, 2014), como se mostra no uso do gênero escolhido nesta pesquisa. A esse respeito, Santos, Riche e Teixeira (2012, p. 16) asseveram:

Textos artificiais ou em formato de frases soltas que frequentemente víamos em cartilhas, não colaboram para a percepção linguística dos alunos, nem para sua formação como leitores. Exemplos assim representam, na verdade, pseudotextos, já que estão descontextualizados, sem uma situação real na qual possam ser usados como elementos de interação. São meras atividades de “leitura”, provavelmente para treinar a escrita de sílabas ou palavras com determinado fonema, sem formar um todo significativo.

De modo geral, o ensino na sala de aula pode, a partir dos gêneros, proporcionar aos alunos situações de produção e análise linguística utilizando-se de textos orais e escritos, levando-os a perceber as características de cada gênero e a produção de textos. Ou seja, o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula é um momento oportuno de entrar em contato com a língua em seus distintos usos cotidianos, uma vez que tudo que for realizado “[...] linguisticamente poderá ser tratado em um ou outro gênero” (MARCUSCHI, 2010). Nesta pesquisa, partimos dessas premissas para desenvolvermos atividades com foco no conhecimento linguístico, tendo por base o gênero textual conto, entendendo que

[...] o conhecimento linguístico é básico, é um elemento determinante, constituinte essencial da construção do conhecimento sobre a escrita pela criança. Isso corresponde a dizer que a construção do conhecimento da escrita é essencialmente mediada pela competência linguística do aprendiz. Ela é um dos fatores determinantes – condição de existência – da elaboração das hipóteses e estratégias por ele utilizadas na construção de seu conhecimento sobre a escrita (NASCIMENTO, 1998, p. 41).

De acordo com os PCN (BRASIL, 1997 p. 53), “a grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de

ensino; assim, uma seleção é necessária”, e o conto faz parte desse grupo de gêneros literários, o qual é essencial ao aluno dominar para que se efetive sua participação na sociedade.

Todavia, para fazermos uso de um gênero em sala de aula, é necessário termos conhecimento de suas especificidades, pois esse conhecimento norteará nosso trabalho com o aluno. Com base nesse entendimento, na sequência, abordamos as características principais do gênero discursivo conto, foco desta pesquisa.

Em relação ao enfoque temático, o conto é um gênero amplo, tratando-se de uma narrativa sucinta, escrita em forma de prosa. Esse gênero é um dos mais conhecidos da literatura, sua utilização em sala de aula é imprescindível, pois é produzido com base em situações e acontecimentos do dia-a-dia e nas práticas sociais estabelecidas pelas pessoas ao longo da história. Pelo fato de ser conciso, propicia uma leitura mais dinâmica, o que facilita sua interpretação (ARAÚJO, 2015).

O conto tem como tipologia predominante a narrativa e usa a descrição para prender o leitor, situando-o acerca das particularidades dos personagens, do ambiente em que se passa a ação, etc. (GASPAROTTO, 2014). Toda narrativa incide em um encadeamento de acontecimentos, ações ou situações que, com a participação de personagens, se desenvolvem em determinado ambiente e momento, durante certo tempo. As situações por quais passam as personagens, os seus conflitos e incompatibilidades compõem circunstâncias que envolvem o drama (GARCIA, 2007). Ao compreender a tipologia narrativa, compreendemos os aspectos que fazem parte dos textos narrativos específicos e aqueles característicos do conto.

Costa (2007) ressalta que o que distingue a narrativa é o seu tema, que pode abranger aventura, sentimentos infantis, relações familiares, questões históricas e sociais, terror etc. Dessa maneira, a marca principal do conto infantil é a forma como aborda a temática.

Considerado pelos PCN uma das referências básicas para o desenvolvimento de trabalho com o texto – unidade básica de ensino – elencamos o gênero conto para, a partir dele, desenvolver atividades sistematizadas voltadas à leitura e à escrita, foco do nosso trabalho desenvolvido na classe especial.

Na próxima seção, expomos o método de aplicação e a forma de coleta de dados da presente pesquisa.

5. MÉTODO

Nesta seção, descrevemos o processo da coleta e a análise dos dados desta pesquisa, com ênfase para a maneira como essas informações foram coletadas e os critérios orientadores da análise. Os pilares de nossa intervenção, atividades utilizadas no programa de trabalho, foram os seguintes: roda de conversa, leitura e exploração do texto, leitura de imagens, apresentação do vídeo e dramatização, cópia do texto, exploração de palavras, localização de palavras no texto, desenho das personagens, produção de frases, colorindo as marcas da personagem principal.

Nesta investigação, propomo-nos a verificar como as crianças e adolescentes com deficiência intelectual se apropriam da linguagem – leitura e escrita – presentes no gênero textual conto quando mediados por atividades sistematizadas de alfabetização e letramento na instituição escolar.

Nossos objetivos específicos são:

- Propor estratégias de alfabetização para alunos com deficiência intelectual na Educação Básica com o respaldo dos teóricos pesquisados;
- Desenvolver atividades de intervenção pedagógica a partir do gênero textual conto;
- Verificar como as atividades propostas permitiram a apropriação da leitura e escrita pelos sujeitos.

5.1 O DELINEAMENTO DA PESQUISA

Esta pesquisa de campo tem por base os pressupostos da pesquisa qualitativa, que abrange a utilização de instrumentos diversos e fontes de dados, a relação direta do pesquisador com a área a ser examinada, o foco nas informações que fazem parte da situação estudada e a análise da aparição do problema nas atividades, nas metodologias e nos intercâmbios do dia a dia (ANDRÉ; LUDKE, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994; BAUER; GASKELL, 2008).

A pesquisa é basicamente qualitativa em suas descrições, tanto com relação ao desempenho e progresso dos sujeitos quanto na análise dos dados.

5.2 O LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa de campo se desenvolveu em uma escola regular municipal de uma cidade do Noroeste do Estado do Paraná. A escola municipal possui atualmente 598 alunos no total, 254 matriculados no período matutino, 124 no período vespertino e 19 alunos no período noturno.

A escola oferta as seguintes modalidades: Educação Infantil de 0 a 5 anos, berçário, maternal I e II, nível I e II, em período integral, atendendo no total 201 alunos.

Cabe informar que alguns alunos só frequentam a Educação Especial, no caso, a classe especial⁹, e outros frequentam o ensino regular e o ensino especial – sala de recursos multifuncionais e CAEDV (Centro de Atendimento Especializado – área de Deficiência Visual).

A classe especial funciona nos períodos matutino e vespertino, com um total de 22 alunos matriculados, sendo 10 matriculados no período da manhã e 12 no período da tarde. Cada turma é atendida por 2 professoras – regente I e regente II – a regente 1 trabalha com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia e a regente 2 trabalha com as disciplinas de Educação Física, Filosofia e Artes.

No Ensino Fundamental, com o Programa da Escola Integral, são atendidos 107 alunos. Na Educação Especial, o CAEDV atende 8 alunos, a sala de recursos 20 alunos, a classe especial, 22 alunos e a Educação de Jovens e Adultos – EJA (fase I Ensino Fundamental) atende 19 alunos. A escola recebe ainda 22 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no ensino regular.

A unidade conta com uma área de terreno de 30.936,93m², sendo 4.681,24 m² de área construída dividido em quatro blocos. Apresenta uma área externa verde, onde os alunos podem realizar atividades diversas com o professor ou livremente. A escola possui uma biblioteca com uma diversidade de acervo para atender alunos e comunidade. Também oferta os subprogramas karatê, futebol suíço e futsal (Fonte: PPP da escola).

A instituição conta ainda com ambientes pedagógicos como sala de apoio pedagógico, na qual o aluno realiza atividades diferenciadas com o uso de jogos que o auxiliam diante das dificuldades encontradas em sala.

⁹ Apesar de não fazer parte da política educacional vigente, em alguns municípios as classes especiais ainda são mantidas.

5.3 OS CRITÉRIOS PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Para a participação dos sujeitos na pesquisa, adotamos alguns critérios:

- ser diagnosticado como aluno com deficiência intelectual;
- estar matriculado em classe especial;
- estar frequentando a escola há pelo menos 18 meses;
- os pais e/ou responsáveis e os alunos participantes terem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- os alunos concordarem em participar como sujeitos de pesquisa.

A pesquisa de campo teve início após sua aprovação pelo Comitê de Ética do CEI – Centro Educacional Integrado –, sob o Parecer nº 1.594.036. Após os esclarecimentos, solicitamos aos que concordassem com a participação de seus filhos ou parentes na pesquisa a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, segundo as exigências do Comitê de Ética do CEI (Anexo I).

Participaram de forma efetiva desta pesquisa 4 sujeitos, sendo 3 do sexo masculino e 1 do sexo feminino, todos devidamente matriculados na respectiva unidade de ensino.

5.4 SUJEITOS DA PESQUISA

No decorrer da pesquisa, todos os alunos matriculados na classe especial participaram das aulas no período de coleta de dados, no entanto consideramos na análise apenas quatro sujeitos, que atendiam aos critérios adotados na pesquisa e assinaram o Termo de Livre Esclarecimento. A seguir, empreendemos a descrição dos sujeitos.

O sujeito “1” é uma adolescente do sexo feminino, tem 14 anos de idade, e conforme a documentação da escola, foi diagnosticada em 18/03/2010, pelo médico neuropediatra, com transtorno global do desenvolvimento. De acordo com a avaliação

psicológica – foi aplicado o Teste Escala de Inteligência Wechesler para Crianças – WISC – em maio de 2013, e a aluna apresentou um desempenho consideravelmente abaixo do esperado em relação à sua idade e experiência. Segundo o relatório, “durante a avaliação, a criança demonstrou dificuldade para compreender as instruções dadas e para executar as atividades”.

O sujeito “2” é do sexo masculino, tem 12 anos de idade, e na documentação da escola, segundo a avaliação psicológica – no Teste Escala de Inteligência Wechesler para Crianças – WISC realizado no ano de 2010, obteve o resultado QI total 69, intelectualmente inferior, além de desatenção e ansiedade durante a realização dos testes. Após esse teste, o aluno foi encaminhado para a sala de recursos multifuncionais no mês de julho de 2011 por se acreditar em seu potencial de desenvolvimento. No ano de 2013, no mês de maio, após o aluno obter poucos avanços no ensino regular e no atendimento na sala de recursos, foi inserido na classe especial, que frequenta desde essa data.

O sujeito “3” é do sexo masculino, tem 11 anos de idade, e conforme a documentação da escola, na avaliação psicoeducacional realizada por equipe multiprofissional da Secretaria Municipal de Educação – psicóloga, fonoaudióloga e psicopedagoga, em setembro de 2014 – os resultados apontaram um desempenho acadêmico abaixo do esperado para a idade e ano em que o aluno está inserido. Segundo a psicóloga, o aluno apresentou uma capacidade intelectual significativamente abaixo da média, além de apatia. Conforme a fonoaudióloga, o aluno apresentou quadro de gagueira significativo, articulação travada e desvio fonológico que comprometem sua inteligibilidade de fala.

O sujeito “4” é do sexo masculino, tem 11 anos de idade, e de acordo com a documentação da escola, na avaliação psicológica com o Teste Escala de Inteligência Wechesler para Crianças – WISC – realizada em junho de 2014, “apresentou resultado QI total 49, intelectualmente inferior, além da baixa resistência a distração” durante a realização dos testes. O relatório informa que o aluno apresentou grande dificuldade de compreender os comandos e salivação excessiva, chegando a babar em alguns momentos. Nos relatos da avó, em junho de 2014, “o aluno apresenta episódios convulsivos constantes a partir dos oito anos de idade e desde então muita agressividade”. Consta na documentação do aluno um relatório de uma enfermeira da

Unidade Básica de Saúde, que registrou, em março de 2013, que o aluno fazia uso de cinco tipos diferentes de medicamentos.

Dos sete alunos que já frequentavam a escola há mais de seis meses, um deles era mais agitado que os demais, o que dificultou a aplicação de algumas atividades. Ele caminhava em círculo pela sala, saía e permanecia pouco tempo, e enquanto estava fora da sala de aula, caminhava livremente pela escola. Salientamos que esse aluno é egresso do ensino regular da própria escola e já apresentava esse comportamento antes de ingressar na classe especial. A professora relatou que não sabia como lidar com tal comportamento. Destacamos o comportamento desse aluno, apesar de não ser sujeito da pesquisa, pois em muitos momentos foi necessário interromper a aplicação das atividades para mediar os conflitos surgidos devido ao seu comportamento.

No Quadro 1, expomos os dados dos sujeitos selecionados, cujos pais e os próprios alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a sua participação na pesquisa.

Quadro 1: Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Data de nascimento	Idade	Sexo	Diagnóstico de acordo com a Escala Wisc	Tempo de escolaridade na CE	Data de ingresso na CE
1	14/04/2002	14	F	Resultado abaixo do esperado	2 anos	2/2/04/2014
2	20/08/2003	12	M	69	3anos	10/05/2013
3	19/05/2005	10	M	Significativamente abaixo da média	1 ano e 8 meses	22/10/2014
4	05/11/2004	11	M	49	2 anos	26/06/2014

Fonte: Documentos dos alunos encontrados nos arquivos da escola onde os sujeitos estudavam, 2014. *Trata-se da idade no início da pesquisa. Legenda: CE

Os termos utilizados nos relatórios pelas profissionais de psicologia para referir-se ao diagnóstico dos sujeitos “1” e “3”, “abaixo do esperado e/ou significativamente abaixo da média”, têm o mesmo sentido que deficiência intelectual, porém não encontramos nos relatórios as denominações “leve”, “moderado” ou “profundo” para que buscássemos um comparativo com os resultados encontrados nos demais sujeitos.

Retiramos os dados dos cadastros, das avaliações semestrais elaborados pela professora regente I e das avaliações psicológicas e psicoeducacionais dos alunos, cedidos pela secretaria da instituição de ensino. Nomeamos os sujeitos, identificando-os por números cardinais, de forma a manter suas identidades em sigilo. Esse modo de identificação não se refere ao desenvolvimento de cada sujeito, apenas segue a ordem alfabética de seus respectivos nomes.

Convocamos os pais ou os responsáveis legais para uma reunião, na qual apresentamos os objetivos da pesquisa e seus procedimentos. Além disso, cada um dos sujeitos recebeu explicações acerca dos objetivos da pesquisa, além de serem consultados sobre o seu interesse e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participar da pesquisa.

Para a seleção dos sujeitos, adotamos procedimentos e critérios de seleção explicitados na próxima seção.

6. MATERIAIS, PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE DA INTERVENÇÃO

Nesta seção, descrevemos os materiais e procedimentos utilizados na pesquisa, bem como as atividades elaboradas para as práticas de leitura e de escrita.

Nosso objetivo na primeira etapa foi conhecer os sujeitos da pesquisa, a dinâmica da sala de aula e a rotina de trabalho da professora regente. Realizamos três horas de observação, distribuídas em três encontros, que ocorreram apenas nas aulas da professora regente 1, uma vez que esta é responsável por trabalhar os conteúdos referentes à leitura e à escrita, foco deste trabalho.

O andamento da pesquisa, sua elaboração e desenvolvimento se resumem no Quadro 2.

Quadro 2: Percurso da pesquisa

Etapas	Encaminhamento	Nº de sessões	Duração da sessão	Duração total de horas por etapa
1ª etapa	Observação em sala	4 sessões	1h	4h
2ª etapa	Avaliação do nível de escrita – individual	8 sessões	1h	8h
3ª etapa	Intervenção coletiva	10 sessões	2h	20h
Total				32h

Fonte: Acervo da autora.

Na intervenção, realizamos dez encontros de duas horas de duração cada. Combinamos com a professora regente a elaboração e aplicação de diversas atividades aos alunos a partir de um conto. Com isso, buscamos desenvolver a leitura e escrita de todos os alunos da turma.

Após a observação da sala de aula, explicamos aos alunos que desenvolveríamos atividades relacionadas à leitura e escrita, e eles se entusiasmaram com a proposta. No período em que iniciamos a intervenção, a turma tinha um total de dez alunos, e dois deles havia ingressado recentemente na classe especial.

6.1 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES E ANÁLISE DOS DADOS

6.1.1 Categorias de Análise

Organizamos a análise dos dados, obtidos por meio da aplicação de atividades, nos seguintes eixos temáticos: a) Letramento; b) Alfabetização; e c) Interação e Mediação. Empreendemos um recorte nas atividades aplicadas e elencamos para análise as principais, relativas aos eixos temáticos.

1. Atividade 1: Roda de Conversa

Antes de iniciarmos a leitura do texto aos alunos e conceituar o termo “conto”, fizemos uma roda de conversa com o grupo. Perguntamos se havia em suas casas alguém que gostava de contar causos e histórias, solicitando a participação oral dos sujeitos. Empreendemos essa atividade porque compreendemos a importância de desenvolver a oralidade, pois valorizar momentos como esse, em que a oralidade, vista como uma prática social tão importante quanto a leitura e a escrita, se torna o centro do objetivo, é um dos legados no que tange ao conceito de letramento (PICCOLI; CAMINI, 2012).

Segundo Piccoli e Camini, “nos anos iniciais [...] é necessário aprender algumas habilidades orais relacionadas à competência textual, que tanto podem assumir aspectos de formalidade quanto de informalidade” (2012, p. 60). Scliar-Cabral (2003, p. 26) afirma que “[...] a linguagem verbal oral serve como moeda corrente para a socialização e para a organização de ideias (o pensamento lógico). Serve também como meio de expressão das emoções e como matéria para a produção estética”. Percebemos isso nos relatos dos sujeitos, porque todos se socializaram, puderam organizar suas ideias e expressar suas emoções. Todos os sujeitos participaram oralmente, relatando algum fato. Destacamos alguns diálogos:

Sujeito “2” referindo-se à sua mãe: *“ela faz um monte de cosquinha em mim, ela deve fazer em todo mundo e quando ela era pequena, ela brincava com as amigas, de papo, conversava... e quando ela era grandinha um pouquinho, ela sentava aqui na escola, aqui na escada e ficava e conversava...”*

Indagamos ao sujeito “4” se em sua casa alguém costuma contar histórias; a responsável por ele é sua avó e o aluno diz que *sua “avó só estudava. Ela só estudava. O lápis dela sabe como é? Pena de galinha”*. Risos da turma.

Valorizamos a participação do sujeito “4” e explicamos aos alunos que seu relato é verdadeiro, que antigamente as canetas eram feitas com penas. Questionamos se não se lembrava de outra história e o aluno balança a cabeça que não.

Dirigimo-nos ao sujeito “1” e perguntamos como é em sua casa. Ele relata que tem uma prima que lhe conta histórias. Perguntamos como é a história que ela conta e o sujeito “1” diz que é *do lobo mau*. Pedimos que nos conte a história, se ele se lembra da história. Ela diz que não!

Parabenizamos a participação de todos e os estimulamos a compartilhar suas histórias, reorganizando suas ideias e trazendo-as para o tema em discussão, pois muitas vezes os alunos iniciavam diálogos que pouco ou nada tinham relação com a temática discutida. Propiciamos aos sujeitos a participação em situações de intercâmbio oral, auxiliando-os a planejar a fala e adequá-la a uma situação comunicativa do cotidiano. Fizemos isso ouvindo o que tinham para compartilhar, fazendo perguntas para trazer mais informações sobre o que estava sendo relatado e buscando reestruturar as ideias de forma que os colegas compreendessem o que realmente gostariam de expressar. Por exemplo, quando o sujeito “2” diz: *“quando ela era pequena, ela brincava com as amigas, de papo, conversava... e quando ela era grandinha um pouquinho, ela sentava aqui na escola, aqui na escada e ficava e conversava...”*, retomamos sua fala de forma mais organizada, perguntando se sua mãe havia estudado naquela escola e se as escadas a que se referia eram aquelas existentes na escola e reorganizamos sua fala de modo que todos pudessem acompanhar seu raciocínio. Isso pode ser verificado quando falamos: *“Ah, então quando sua mãe era pequena, ela estudou nessa escola e gostava de brincar e conversar. Depois, já adulta, gostava de ficar sentada nas escadas conversando e contando histórias para as amigas, é isso?”*, e o sujeito 2 respondeu de forma afirmativa.

As falas dos sujeitos 1, 2 e 4 narram histórias envolvendo a família. O sujeito “3” faltou no dia em que realizamos essa atividade. A fala do sujeito “2” revela uma noção de uma sequência correta de tempo, pois cita fatos do cotidiano de sua mãe no tempo de criança e quando está maior; A fala do sujeito “4”, sobre a escrita com pena de galinha, revela um conhecimento sobre diálogos do aluno com a família sobre o ato

de escrita e o uso da caneta na história, fato que provavelmente os demais desconheciam, pois riram do colega e a partir desse diálogo foi possível conhecerem. A família do sujeito “1” contava histórias do lobo mau, um clássico dos contos de fadas.

As falas dos sujeitos sugerem que há algum tipo de letramento em casa. Nessa direção, Rojo (1998) alega que o letramento está presente também na oralidade. A autora discorre a esse respeito e pontua que atividades envolvendo apenas a modalidade oral é um evento de letramento; sendo assim, o relato dos sujeitos, de suas experiências, mesmo que de forma oral, em atividades envolvendo a leitura no âmbito familiar, evidenciam a existência de um grau de letramento que lhe dá bases para se apropriar da escrita.

Nesse sentido, ao propormos relatos de experiências envolvendo a leitura, partimos do princípio de que os eventos e práticas de letramento não devem se restringir apenas ao que é específico da instituição escolar, como salienta Kleiman (2008). Buscamos ampliar habilidades que vão além dos muros escolares, que permitam aos indivíduos atuar de maneira adequada frente às demandas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Braun (2012), em sua tese de doutorado, assinala que respeitar e conhecer as condições de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual permitem organizar estratégias que favoreçam a sua aprendizagem. Assim, em nossa proposta de participação oral dos alunos, propiciamos aos sujeitos um momento no qual puderam narrar um fato organizando suas ideias, uma vez que tentávamos compreender sua ideia principal e a repetíamos de maneira organizada, confirmando com o aluno se era aquilo que gostaria de ter expressado, conforme propõem Piccoli e Camini (2012).

Nesse sentido, consideramos esse momento um evento de letramento, pois ao proporcionar a participação dos sujeitos, trabalhamos a oralidade, intervimos e apresentamos um texto escrito. Partimos ainda do princípio de que eles conhecem a escrita, ou seja, sabem o que é um texto escrito e que ele pode ser lido mesmo sem estarem alfabetizados. Dessa forma, os colocamos frente a frente com o texto e a sua importância como suporte de informações, aspectos que perpassam a escolarização, e que tem o desenvolvimento do letramento como seu principal objetivo (ROJO, 1998).

Esse momento faz-se importante, pois tanto a oralidade quanto a aquisição da escrita são indispensáveis em nossa sociedade (MARCUSCHI, 2010). Ao desenvolvermos tais atividades, levamos em conta ainda que o processo de

desenvolvimento tanto da língua oral quanto escrita é contínuo e se desenvolve no decorrer de toda a vida (SOARES, 2015). Concordamos com esta autora, uma vez que, independente da idade, estamos em constantemente desenvolvimento e esse desenvolvimento não se restringe apenas à língua oral ou escrita, mas a todos os seus aspectos. No entanto, para que isso aconteça, para que se avance no processo de desenvolvimento, é fundamental que ocorra a mediação, e foi mediando os diálogos que buscamos aprimorar a oralidade dos sujeitos da pesquisa. Isso foi realizado a partir da escuta de suas falas, permitindo que todos participassem de maneira efetiva. Levantamos questionamentos e os induzimos a refletir sobre o que tinham dito e o que realmente gostariam de expor, retomando suas ideias para um melhor entendimento.

Após o trabalho com a oralidade, explicamos que trabalharíamos um conto. Esclarecemos que o conto é uma exposição falada ou escrita de um fato real ou imaginário, ou seja, algo que pode ou não ter acontecido. E que o “Continho” que usáramos em nosso trabalho foi escrito pelo autor Paulo Mendes Campos (CRÔNICAS, 2005, p. 74). Explicitamos o significado da palavra ‘autor’ e perguntamos se eles conheciam outros autores. Os alunos acompanharam a explicação, mas disseram não conhecer nenhum autor, o que nos remete a pensar que, provavelmente, os professores não têm o hábito de citar os nomes dos autores para os alunos. No decorrer das aulas, por diversas vezes, o sujeito “1” citou o autor do texto, algumas vezes até o confundiu com as personagens do texto. Relatamos fatos sobre a vida do autor, e os alunos ouviram com admiração, pois em um dos trechos dizia que o autor gostava muito de subir em árvores, o que pareceu aproximá-lo da vida e realidade dos alunos. Esse tipo de atividade envolvendo a explicação do gênero textual que está sendo trabalhado, bem como o destaque para aspectos da vida do autor, faz parte do letramento e deve ser valorizado e desenvolvido frequentemente na sala de aula.

2. Atividade 2: - Leitura e exploração do texto

Fizemos a leitura do conto aos alunos utilizando um livro, com a entonação necessária para que eles compreendessem o texto. Lemos o conto inferindo as características das personagens: um vigário que, a princípio, apenas pede informações a um menino e após a resposta do garoto fica impaciente e se torna autoritário e de um menino peralta que faz brincadeiras com o vigário a partir de suas perguntas.

Posteriormente, realizamos a leitura do texto exposto em um *banner* para que os alunos pudessem acompanhar.

Ao finalizar a leitura, alguns alunos riram demonstrando compreendê-lo. Relemos o texto apontando para o que estava sendo lido, realizando a leitura parágrafo por parágrafo, interrompendo para refletir com a turma e propiciar a compreensão geral do texto. Alguns alunos acompanharam a leitura, sem entonação. Nesse trabalho de letramento, envolvemos a reflexão e a compreensão do texto a partir da leitura com entonação. A atividade abrangeu ainda a contextualização do texto à nossa realidade.

O fato de alguns alunos terem achado graça indica a compreensão que tiveram acerca do humor contido no texto, isso possivelmente aconteceu porque além de realizarmos a leitura do texto com a entonação necessária, os alunos têm um nível de letramento que permitiu essa compreensão.

Todos seguiram a leitura do texto, que foi realizada acompanhando com o dedo cada palavra lida - apenas o sujeito “2” abaixou a cabeça no início, mas após ser incentivado e solicitado que acompanhasse a leitura, logo se interessou e a acompanhou com os demais.

Na sequência, reproduzimos o texto utilizado, o qual foi apresentado aos alunos em um *banner*.

Continho

Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho, do sertão de Pernambuco. Na soalheira danada do meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um gordo vigário a cavalo:

- Você aí, menino, para onde vai essa estrada?
- Ela não vai não: nós é que vamos nela.
- Engraçadinho duma figa! Como você se chama?
- Eu não me chamo não, os outros é que me chamam de Zé.

PAULO MENDES CAMPOS

Fonte: ANDRADE, Carlos Drummond de et. al. **Crônicas I**. Para gostar de ler, 27ª edição, 2005.

Fizemos perguntas aos alunos sobre o assunto tratado no texto, sobre as informações relevantes, alguns termos utilizados e as possíveis relações existentes entre os conhecimentos dos alunos. Perguntamos aos sujeitos se sabiam o significado da frase “imaginando bobagem”.

Cada sujeito utilizou uma forma diferente para explicar a frase “imaginando bobagem”. Isso mostra que tinham conhecimento dos termos “imaginando” e “bobagem”, sendo esse um fator que corrobora a compreensão do texto como um todo. Confirmamos que suas ponderações estavam corretas e que, independentemente de terem usado palavras diferentes para explicar a frase, todos estavam certos. Nesses momentos, nossa intervenção foi essencial para a plena compreensão e interpretação do texto.

Inquirimos aos alunos se eles sabiam onde ficava Pernambuco. O sujeito “2” respondeu que era muito longe de onde estavam. Ao perguntarmos quem era Paulo Mendes Campos, o sujeito “2” respondeu que era “aquele do livro”, fazendo referências ao livro que levamos para a sala de aula para relatar a biografia do autor.

O sujeito “2” mostrou-nos, a partir de suas respostas, que tem conhecimento da localização do estado de Pernambuco em relação ao nosso estado, demonstrando que se apropriou do conceito de distância, compreendeu a expressão “*imaginando bobagem*” e é capaz de memorizar e reter informações – uma vez que havíamos utilizado há pouco mais de uma semana um livro para comentar com a turma fatos da vida do autor Paulo Mendes Campos. No momento em que foi proporcionada ao sujeito “2” a participação em situações voltadas à cultura e ao letramento, na qual pode expor suas ideias e conhecimentos, muitas vezes a escola apresenta situações desvinculadas do cotidiano que acabam por provocar a evasão desses alunos, como pontua Shimazaki (2006), pois foi proporcionado um ensino adequado, não acarretando prejuízo ao seu desenvolvimento. Entendemos, de acordo com os postulados de Vygotsky (2007), que o pensamento se forma na interação com signos e instrumentos culturais.

Nesse pressuposto, utilizamos diversos instrumentos que nos propiciaram a mediação dos conhecimentos. As respostas dos alunos apontam que eles foram direcionados ao letramento e a alfabetização, porque fizeram leitura compartilhada e inferências importantes como as que arrolamos na sequência:

Sujeito “1” lê: *você aí menino, para onde vai essa estrada?*

Perguntamos para a turma o que o vigário perguntou para o menino e a turma responde corretamente.

P: *Ele pediu uma informação?*

Turma: *não!!*

P: *mas será que ele está procurando algo?*

Sujeito “2”: *ele está procurando a igreja, ele quer água.*

A fala do sujeito “2” novamente evidencia seu nível de letramento ao inferir que o vigário está à procura da igreja e de água. O aluno provavelmente deduziu que o fato de a personagem ser um padre provavelmente estaria procurando a igreja, o que revela suas vivências. Respondeu que procurava por água possivelmente por conta do horário em que se passa a história, do clima quente do local e ainda por termos mediado todas essas informações no decorrer do trabalho de leitura e exploração do texto. Solicitamos então a participação do sujeito “4”, que praticamente não participava da aula, perguntamos a ele sobre o que conversam o menino e o vigário. Após pensou um tempo e começou a ler o texto no quadro. Pedimos que tentasse se lembrar do assunto tratado.

O aluno pensou mais alguns segundos e tentou encontrar no texto alguma informação. Leu o seguinte trecho no texto em tom de pergunta: “*é um menino triste?*”. Confirmamos, mas enfatizamos que gostaríamos de saber o que o menino conversou com o vigário. O sujeito “4” ficou em silêncio. Pedimos para o grupo ajudá-lo a se lembrar do diálogo das personagens.

A turma falou (todos ao mesmo tempo) exatamente o que aconteceu na história e, no final, o sujeito “2” disse que o padre perguntou para o menino onde ele morava. Retomamos com a turma se isso realmente aconteceu na história e eles disseram que não, e sim que o padre perguntara como o menino se chama. Indagamos então sobre o tom da conversa, se eles achavam que os dois estavam brigando, ou apenas conversando, se pensavam que o padre se irritara com o menino, etc. O sujeito “2” diz que “*eles estão conversando só...*”

Essa intervenção evidencia a compreensão da turma acerca do texto proposto. O sujeito “2” demonstra uma forma diferente de ler o conto, inferindo que as personagens estão apenas conversando e que não há discussão ou desentendimento entre elas, mostrando sua maneira de interpretá-lo.

O texto trouxe enriquecimento para os alunos, pois apresentou palavras que não faziam parte do repertório de seu vocabulário (como soalheira e vigário, por exemplo). No processo de interação com o texto, por meio de questionamentos, os alunos identificaram, com a ajuda da pesquisadora, os elementos da narrativa (personagens, espaço e tempo), de forma coletiva e oral. Fizemos as seguintes perguntas aos alunos:

- Onde se passa a história do conto?
- Que personagens aparecem no conto?

- Sobre o que falam os personagens?
- Qual é o “tom” da conversa?
- Como começa a conversa?
- O que o vigário pergunta ao menino?
- O que o menino responde?
- Como o vigário reage à resposta do menino? O que pergunta novamente?
- Qual é a outra resposta do menino?
- Em que momento do dia você acha que se passa a história?
- Em que lugar o menino estava sentado?

Relacionamos as respostas dos alunos ao texto escrito no quadro, circulando os trechos. Os alunos participaram atentamente, o que nos mostra que, desde que as atividades sejam organizadas e planejadas de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos, e que se acredite em sua capacidade e potencial, haverá envolvimento em sua execução. Observamos também esse comportamento no decorrer de outras atividades.

3. Atividade 3: Letramento: Leitura de imagens

Antes de iniciarmos a atividade, fizemos a leitura do texto relembando os detalhes, pois dois alunos faltaram na aula anterior. Fizemos a leitura estimulando os alunos para que lessem juntos, os sujeitos “1” e “4” leram, e os sujeitos “2” e “3” apenas acompanharam a leitura, observando.

O sujeito “3” faltou em nosso primeiro encontro, e como foi retomada a leitura do texto, conversamos com esse aluno para verificar se havia compreendido, porém suas respostas foram evasivas. Na sequência, destacamos algumas perguntas direcionadas a todos os alunos, com vistas a desenvolver o letramento, que de acordo com Soares (1999) é a forma que o sujeito interage com a leitura e a escrita nas diversas práticas de leitura e escrita.

Perguntamos ao sujeito “3” o que ele entendeu da história. O aluno que está desatento e havia faltado na primeira aula responde que nada compreendeu, mostrando-se apático e desinteressado. Indagamos ainda sobre o diálogo do padre e do menino e ele responde que “é...da...rua” (o aluno tem muita dificuldade na fala – gagueja muito).

Tal diálogo parece não ter sentido para o aluno. Mesmo instigado, não demonstra o mínimo de envolvimento com a história, nem uma expressão facial, nenhum esboço de compreensão. Inferimos que o fato de o sujeito “3” ter faltado à escola no primeiro encontro pode ter dificultado, nesse momento, seu entendimento e envolvimento com o texto e, apesar de termos lido novamente, não foi suficiente para que compreendesse. Isso, no entanto, se altera no decorrer da coleta de dados, pois na segunda vez que nos encontra, o aluno relata um fato, (que citamos mais adiante) que demonstra o quanto foi significativa a proposta de trabalho com o texto para ele. Outra inferência que podemos fazer é que esse aluno tem um comprometimento significativo na fala e sua participação, provavelmente, seja solicitada com menos frequência.

O sujeito “2” mostrou-se bastante participativo nos momentos em que propomos atividades voltadas ao letramento. Isso é de suma importância e deve ser valorizado e estimulado, pois se por algum motivo esse aluno não for alfabetizado até o final de sua vida escolar, pode e deve ser letrado. O letramento compreende os diferentes usos e funções da escrita na sociedade, diz respeito ao mínimo de conhecimento da escrita que uma pessoa possua. Em outras palavras, é aquela pessoa que, embora seja analfabeta, é letrada, capaz de participar de formas significativas de eventos de letramento e não apenas do uso formal da escrita (MARCUSHI, 2010).

Dando continuidade às reflexões sobre o texto, perguntamos aos alunos se sabiam o que significava Pernambuco, localizamos o estado no mapa, comentamos sobre suas condições climáticas e o solo árido em algumas regiões desse estado. Demos continuidade às atividades, explorando o globo terrestre, explicando que localizaríamos o nosso país ali e em seguida Pernambuco, que é o lugar que o Zé (personagem da história) mora. Aproveitamos para localizar o estado onde moramos.

P: Qual é o lugar onde ele mora mesmo? Qual é o estado?

Sujeito “1” e “4”: Pernambuco

P: e nós, moramos em qual estado?

Sujeito “1” e “2”: Campo Mourão!

P: Campo Mourão é a nossa cidade, o nosso município.

Sujeito “2”: Brasil

P: Brasil é o nosso país!

Sujeito “1”: modelo (referindo-se a um bairro da nossa cidade)

Explicamos que esse é um dos bairros de nossa cidade.

P: nós moramos no estado do Paraná. O Zé mora em outro estado, lá em Pernambuco.

As falas apontam que os sujeitos não sabem o que é estado, país, município e bairro. Localizamos o Brasil no globo, explicamos que ali está a representação do planeta Terra. Em seguida, localizamos o estado de Pernambuco e escrevemos no quadro a palavra Pernambuco, explorando o som de cada fonema, destacando que a letra inicial do nome do estado começa com a mesma letra do nome do sujeito “4”. Em seguida, mostramos individualmente no globo o estado de Pernambuco e na sequência no mapa. Após todos observarem o mapa, finalizamos a aula parabenizando a participação de todos.

Explicitamos aos alunos se é apenas no sertão de Pernambuco que existem pessoas com as mesmas características da personagem Zé: “tristes, magros e barrigudinhos”, e que a seca nordestina não é o único fator determinante dessa situação. Explicamos o contexto do conto, o qual retrata um problema social e que aquela realidade expressa no texto pode ser encontrada em outras regiões do Brasil, assim como em outros países, pois mostra a situação e o modo como a sociedade está organizada atualmente. Os alunos pouco interagiram, e não fizemos questionamentos nesse momento, apenas uma explanação sobre o assunto.

Na busca de enriquecer o trabalho, fazendo uso de outros gêneros e como leitura de contraste, realizamos a leitura de imagens, levando para a sala de aula dezessete imagens relacionadas ao texto, cujo objetivo era propiciar uma melhor compreensão do texto e da situação do nordeste brasileiro, bem como discutir aspectos relacionados ao letramento. Mostramos aos alunos a imagem do vigário e perguntamos quem era a pessoa.

O sujeito “1” nos mostra, a partir de sua fala, que se apropriou da importância de conhecer e valorizar o autor do texto. Ao ver a imagem, associou imediatamente à história e respondeu que a pessoa da imagem era o autor do texto. No entanto, assim que observou suas vestimentas retomou sua resposta, respondendo que era um padre.

Sua fala também retrata a importância do nosso trabalho de mediação, uma vez que ao apresentarmos o autor do texto, o valorizamos e enfatizamos a sua importância, pois sem ele não haveria aquela história, e nos preocupamos em ressaltar que o escritor do ‘Continho’ era um ser humano como nós e, portanto, qualquer um de nós pode e é capaz de escrever histórias interessantes. Ao levarmos um livro como suporte para tratar da biografia do autor, levamos em conta que o trabalho com materiais concretos é o

ponto de partida para desenvolver o pensamento abstrato e deve ser visto como um importante apoio a seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007).

Ao apresentarmos a próxima figura (Figura 6), surgiram os seguintes comentários por parte dos alunos.

Figura 1: Retirantes



Fonte: <http://ideiasefatostucujus.blogspot.com.br/2013_11_01_archive.html>.

Sujeito “2”: *São pobre, são tudo pobre!*

P: *Parece que são pessoas pobres, por que você diz isso?*

Sujeito “2”: *Porque eles estão parecendo pobre que tá sem dinheiro. Porque eles não têm dinheiro, dá pra ver, se eles tivessem dinheiro eles estavam aí procurando um carro pra comprar.*

A partir das imagens, que são instrumentos mediadores, discutimos o motivo de pensarem que as pessoas na imagem são pobres. Nesse momento, esclarecemos a causa de o garoto ser magro e barrigudinho, possivelmente por ter uma doença chamada esquistossomose ou barriga d'água, que pode ser erradicada com medidas de saneamento básico. Explicamos que sua principal forma de contaminação é pela ingestão dos parasitas, geralmente por meio de água, alimentos ou carne contaminada que não receberam o devido tratamento. Tivemos o cuidado de adequar a nossa fala e explicar o significado das palavras desconhecidas pelos alunos. Os sujeitos ouviram atentamente e compreenderam. O sujeito “4” citou um fato ocorrido em sua casa

envolvendo a higiene com os alimentos, relacionando ao que havia acabado de ouvir, demonstrando compreensão.

Um dos alunos disse que provavelmente aquelas pessoas estariam indo para a igreja. Perguntamos se quando vamos para a igreja levamos malas com roupas. O sujeito “1” diz que não. Perguntamos a ele o que acha, para onde aquelas pessoas podem estar indo. O sujeito “1” fica em silêncio, apenas observa a imagem e sorri. O sujeito “4” diz que eles estão indo viajar. Confirmamos que sim, e ressaltamos que quando viajamos levamos roupas e que provavelmente estão indo embora do lugar onde moram. Explicamos então que, provavelmente, estão indo embora do sertão por conta das condições de sobrevivência que ali encontram, que isso é comum naquele local. Retomamos nesse momento o trecho do texto: *“a estrada não vai não, nós é que vamos nela”* para explicar a expressão do garoto no conto.

Explanamos que as condições climáticas/de solo e da produtividade da terra ser muitas vezes inviável, o que dificulta o cultivo dos alimentos. Dessa forma, as pessoas que ali vivem acabam indo para os grandes centros em busca de trabalho e melhores condições de vida. Procuramos adequar a linguagem para que compreendessem. Refletimos então sobre o texto e salientamos que ao mesmo tempo em que ele é engraçado, também é triste, porque conta a história de vida dessas pessoas, que não é fácil.

Na sequência, refletimos com os alunos se achavam que a personagem Zé já havia ido embora do lugar em que ele morava. Assinalamos que muitas vezes as pessoas vão embora do lugar onde vivem e acabam retornando por não conseguirem trabalho e melhores condições de vida nos lugares que chegam.

Apresentamos outra imagem e instigamos a participação do sujeito “1”, que participa pouco da aula, apenas observa.

Figura 2: No sertão é assim



Fonte: <artenaifrio.blogspot.com.br/2013/09/rosangela-borges.html>.

Perguntamos ao sujeito “1” o que ela vê na imagem e ela responde que “*é um burrinho*”. Perguntamos o que mais percebe, e ela diz que é “*um homem*”. Indagamos o que ele está fazendo, e ela responde que está pescando.

Dissemos ao sujeito “1” que ele tinha razão, pois o homem que aparece na imagem parece segurar uma vara de pesca, mas os colegas que não são sujeitos da pesquisa logo responderam que o homem estava segurando um chicote para surrar o burrinho. Pedimos ao sujeito “1” que descrevesse o que estava vendo na figura 3.

Figura 3: Mudança de sertanejo



Fonte: <<http://www.gravuras.blog.br/2014/12/jborges-arte-popular-do-sertao-de.html>>.

O sujeito “1” fica em silêncio por um momento e diz que tem um cachorro, um menino e uma mulher. Perguntamos se é uma família e o sujeito afirma que sim. Pedimos para que olhe para a mulher e observe o que há nela de diferente. O sujeito “1” responde que é o cabelo. Pedimos que observe melhor, e destacamos que no corpo da mulher há algo de diferente. O sujeito “1” diz que é “o cabelo... a roupa...e o passarinho”, e começa a fazer tentativas aleatórias. Envolvermos na atividade o sujeito “4”, e perguntamos o que ele acha que tem de diferente no corpo da mulher; ele diz que é o braço. Refletimos com toda a turma: será que é o braço? O que vocês acham? O sujeito “2” diz: “*ah, a barriga, tá esperando...(e não conclui)*”. Então confirmamos que é isso mesmo, a mulher está esperando um bebê. “*Está grávida!*”. Elogiamos e agradecemos a participação de todos.

Figura 4: Sertão



Fonte: <<http://www.artmajeur.com/pt/artist/ajur-sp/collection/ajur-sp-divulgador-dos-melhores-artistas-naifs/1409446/artwork/rosangela-borges-tema-sertao-e-assim-a-venda-com-ajur-sp/6391432>>.

Apresentamos a imagem da Figura 4 e perguntamos o porquê do esqueleto do boi estar no local. O sujeito 2 respondeu: “*Porque não tem comida*”, referindo-se às

imagens e demonstrando interesse. Explicamos que aquela foi a última imagem e que vamos assistiríamos a um filme e o sujeito 2 vibra, dizendo “*oba!*”.

As falas do sujeito “2” demonstram seu conhecimento sobre as condições de vida da população, as dificuldades pelas quais passam as pessoas e os animais. Mostram também como uma tarefa em que possam ver imagem e realizar comentários desperta interesse nos alunos. Observamos que esse tipo de atividade pode desenvolver o pensamento crítico, a organização do pensamento, valorizar suas ideias e contribuições. Nessas situações, foi possível fazermos intervenções adequadas com relação à organização de pensamento do aluno.

Podemos considerar que todos os sujeitos envolveram-se em uma prática social, uma vez que esta se desenvolveu entre pessoas, em um espaço institucional específico, a escola, em decorrência de uma necessidade que se utiliza da escrita para a comunicação, em que se estabelece relações com indivíduos que devem aprender a se posicionar, questionar, etc. É importante destacar que o estudo e a discussão acerca das imagens e do texto surtiram o efeito esperado, que era levar o aluno a pensar, elaborar e discutir ideias.

4. Atividade 4: Apresentação do vídeo e dramatização da história

Apresentamos para a turma um vídeo com uma história semelhante à do “Continho” para que pudessem estabelecer um comparativo entre o texto e o vídeo. <<https://www.youtube.com/watch?v=Gn00cRRem1g>>. No vídeo, a personagem “Zé” está brincando com um estilingue, o que não ocorre no texto. Explicamos que isso acontece porque são gêneros diferentes. Esse fato foi destacado, dentre outros, no momento do nosso diálogo com a turma, com o objetivo de investigar se os alunos haviam percebido as diferenças entre o texto escrito e o vídeo. Os alunos notaram as diferenças entre os dois gêneros.

Após assistirem ao vídeo, perguntamos: ‘E aí, que história é essa, vocês conhecem?’. Elencamos as respostas dos sujeitos.

Sujeito “2”: *É do mesmo jeito (aponta para o texto, surpreso com o que acabara de assistir - quis dizer que era a mesma história do continho). É a mesma história professora! Esse é o padre, andando a cavalo.*

P: *Isso mesmo!*

Começamos então a estabelecer as comparações entre texto e vídeo.

P: *Vamos lembrar, então, como era o vigário no continho mesmo? Ele era gordo! Aqui no filme ele está gordo?*

Sujeito “2”: *Esse é magro!*

P: *É magro! Então é igual ao do texto?*

Sujeito “2”: *Não!*

No vídeo, o vigário falou com o garoto referindo-se a ele como “piá”. Alguns alunos ficaram em dúvida sobre o que ele quis dizer com a expressão “piá”, se ela se referia à menina ou ao menino. Conversamos com os alunos e perguntamos se quando dizemos “*Ô piá, venha já aqui*” (usamos a expressão usada pelo padre no filme), estamos falando com um menino ou uma menina. O sujeito “2” diz que se refere a um menino. Perguntamos se “piá” e “menino” significam a mesma coisa. Ele afirma que sim e então faz um comentário que nos surpreende; diz que o menino (personagem) tinha que falar “*eu tenho nome, tá*”?

O sujeito 2 narra que no filme o menino está caçando passarinho com um estilingue. Indagamos se isso também acontece na história retratada no texto. O sujeito “2” diz que não, que no texto ele estava pensando bobagem. Parabenizamos o aluno e perguntamos se no filme ele está triste, como ocorre no texto. O sujeito “2” diz que ele está feliz (se referindo ao vídeo), e que o outro (referindo-se ao texto) que era triste.

Demos vários exemplos para que os alunos compreendessem que aquele vídeo que assistiram era semelhante à história do conto, mas com detalhes diferentes do texto. Para que compreendessem melhor, realizamos uma dramatização, um teatro sobre a história do ‘Continho’. Explicamos que quando as pessoas encenam um texto, elas ensaiam antes para decorar as falas, e como não havíamos ensaiado antecipadamente, os ajudaria caso não se lembrassem das falas.

É importante ressaltar que no dia em que levamos o vídeo para os alunos, não explicamos a eles que assistiriam a um vídeo com uma história parecida com a do texto. Após assistirem, perguntamos se já conheciam a história e realizamos as relações necessárias para que fizessem uma análise das diferenças encontradas em um e outro gênero.

Com relação ao uso de diferentes mídias para alfabetizar e letrar, Dias (2012, p. 133) declara:

É papel da escola e dos professores reconhecerem que a virtualidade não abarca unicamente o entretenimento, mas pode educar os estudantes para a ética, a estética e a crítica (*por meio de e em* diferentes linguagens e mídias), objetivando, em última instância, que os alunos produzam significados e sejam protagonistas da sociedade em que vivem.

Evidenciamos a necessidade de fazermos uso de diferentes gêneros para mediar o conhecimento e houve uma boa resposta por parte dos sujeitos. Além de ser uma atividade envolvente, na qual os alunos reagiram com surpresa ao verificar as semelhanças entre texto e vídeo, também proporcionou uma possibilidade de diálogo acerca do tema em abordado. Após assistirmos, retomamos cada trecho do vídeo para discuti-lo comparando-o ao texto.

Para compreendermos melhor o que os produtores do vídeo fizeram, “brincamos” com os alunos de dramatizar. Explicamos-lhes que faríamos um teatro com a história do ‘Continho’ e que quando as pessoas encenam um texto elas ensaiam antes para decorar as falas, e como não fizemos ajudaríamos sempre que necessário. Explicamos que faríamos o papel do vigário e eles fariam o papel do menino.

O sujeito “1” aceita, apesar da timidez. O colega sugere que ela se sente no chão como o menino, mas prefere sentar na cadeira. Então narramos o início da história e brincamos com a aluna dizendo que ela deve fazer uma expressão de quem está imaginando bobagem e dramatizamos a partir do diálogo.

Iniciamos a dramatização, e, a princípio, o sujeito “1” não responde. O sujeito “2” responde por ela. Pedimos que a deixem responder, pois quem está “brincando” agora é ela. Na sequência, instigamos a participação do sujeito “1”, que começa a dizer suas falas, e em uma delas é necessário ajudá-la para que se recorde da frase completa. Mesmo com apoio, tem dificuldade para repetir a fala. Então, dizemos de forma pausada para que possa repetir corretamente a fala.

O sujeito “1” demonstrou muita dificuldade nessa atividade, e apesar de estar atenta, ainda necessita de muita mediação.

Todos os sujeitos demonstram grande interesse nessa atividade. Havia na sala de aula um cavalinho feito com cabo de vassoura que utilizamos como o cavalo do Vigário. Após narrarmos o início do conto, o sujeito “4” saiu cavalcando pela sala e todos caíram na risada. Ele se aproxima do colega, mas não lembra a sua fala. É necessário auxiliá-lo.

O sujeito “4” inicia a encenação dizendo sua primeira fala, mas se esquece da próxima, e então o auxiliamos a lembrá-la. No final, todos aplaudem e elogiamos a participação do grupo. O sujeito “2” pede para participar novamente, e explicamos que não será possível porque faremos outra atividade.

No decorrer das interações sobre o texto, evidenciamos que os alunos não têm o hábito de conversar sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, sobre o texto que está sendo lido ou sobre outra atividade afim. Ficam impacientes e se dispersam com facilidade, pedindo para realizar atividades que estão habituados, como cópias, por exemplo, uma vez que esta não exige ação mental. Possivelmente, a discussão sobre o que pensam a respeito de um texto lido em sala de aula não é uma prática de rotina na sala de aula, por isso os alunos apresentam esse tipo de comportamento. Podemos inferir ainda que os alunos não gostam de se expor por medo de errar e serem ridicularizados frente aos colegas.

O fato de não ficarem à vontade para representar nos faz inferir que, possivelmente, por conta dos inúmeros fracassos que já experimentaram, preferem não fazer mais tentativas. Pode ser também que tenham se intimidado pelo fato de não estarem familiarizados conosco. Essa dificuldade dos alunos em se expor, se expressar e participar das atividades é uma característica das crianças com deficiência intelectual. Devemos levar em conta que o seu ritmo de aprendizagem é mais lento quando comparado a outras crianças da mesma idade. Elas necessitam de um tempo maior para realizar as atividades e ou de metodologias distintas para se apropriar delas (KASSAR, 2013).

Ressaltamos que os sujeitos não têm o hábito de realizar esse tipo de atividade. Isso fica evidente no diálogo entre o sujeito “2” e o sujeito “4”. Ao perceberem que poderiam participar e que a participação seria importante e valorizada por nós, um estimula o outro a participar. Isso fica evidente no momento em que o sujeito “2” estimula o sujeito “4”, dizendo *“pode falar o que você quiser sujeito “4”, pode falar o que você quiser”*.

A fala do sujeito “2” nos permite inferir que os alunos ficam inseguros nos momentos em que devem participar dizendo o que pensam ou o que entenderam, uma vez que o sujeito “2” incentiva o sujeito “4” mais de uma vez, nos dando a impressão que em outros momentos isso não é permitido ou é reprimido. Algo que nos chamou a atenção, como assinalamos, foi o fato de os sujeitos da pesquisa, alunos que frequentam

a classe especial há mais tempo que os demais alunos da turma, realizarem poucas perguntas, mesmo quando instigados. Tal fato nos leva a inferir que desistiram de participar, por insegurança e/ou por falta de estímulo ou por terem um nível de deficiência acentuado. Esse comportamento pode, dependendo do professor, prejudicar o processo de alfabetização e letramento dos alunos, uma vez que se o professor esperar a iniciativa do aluno para participar, perguntar, tirar suas dúvidas e não estimulá-lo, instigando sua participação, poderá acentuar sua deficiência, uma vez que se não tiverem o atendimento de que necessitam, do ponto de vista pedagógico, não desenvolverão formas elaboradas de pensar de maneira abstrata. Dessa forma, nossa função foi buscar expandir exatamente o que falta no desenvolvimento dos sujeitos (VIGOTSKY, 2007).

Atividade 4: Cópia do texto

Ao longo da história da alfabetização, um dos componentes privilegiados foi a leitura. A produção escrita geralmente se restringia a cópias e ditados, ou seja, era colocada em segundo plano, como algo a ser desenvolvido quando o aluno já dominasse completamente a leitura, ou como algo consequente dessa apropriação (SOARES, 2016). Atualmente, ainda nos deparamos com práticas que pouco valorizam a produção escrita do aluno, e evidenciamos isso no decorrer da observação realizada na sala de aula em que desenvolvemos esta pesquisa. Essas produções, que deveriam ser valorizadas e desenvolvidas frequentemente, muitas vezes são confundidas com momentos em que os alunos realizam cópias. Os sujeitos de nossa pesquisa solicitaram por diversas vezes que realizássemos a cópia do texto. Explicamos aos alunos que faríamos a cópia para atender a solicitação deles. Os sujeitos “2” e “3” fizeram caretas, desaprovando a proposta, mesmo tendo sido solicitado por eles.

O sujeito “2” disse que não sabia copiar, perguntou se poderia fazer letra manuscrita e declarou que não sabia qual caderno utilizar para a efetivação da tarefa. Nos apontou vários indícios de suas dificuldades para organizar-se com seus materiais, como encontrar o caderno referente à disciplina, a indefinição de que tipo de letra usar, cursiva ou de fôrma são detalhes que, de acordo com o tempo que o aluno frequenta a classe especial (três anos), acreditamos que poderiam ter sido superados. Foi preciso

insistir para que os sujeitos “2” e “4” pegassem o material na mochila e iniciassem a atividade.

Os sujeitos “2” e “4” não se negaram, mas ficaram adiando, sendo necessário chamar a atenção e solicitar diversas vezes. Dissemos ao sujeito “2” que poderia escrever com a letra que está habituado. Explicamos que utilizassem letra maiúscula no início da frase. O sujeito “1” faz uma “caretinha” como se não soubesse do que estávamos falando (letra maiúscula). A aluna pergunta baixinho algo para o sujeito “3”, provavelmente sobre o que significa “letra maiúscula” e ele responde que não sabe. No entanto, o sujeito “1” usa a letra maiúscula praticamente em todo o seu texto, mas provavelmente não sabe que aquele tipo de letra tem esse nome.

O sujeito “4” lê baixinho enquanto faz a cópia. O aluno está sempre tentando iniciar um assunto diferente do que está sendo tratado em sala. Em um determinado momento, por exemplo, pergunta se nós estudamos em Maringá. Respondemos que sim, e em seguida o aluno diz que já foi a Maringá.

Explicamos ao sujeito “3” (apontando para a palavra) que quando não houver mais espaço na linha em que está registrando, deve escrever na linha debaixo, pois ele ultrapassa a linha da margem. Em seguida, pedimos que tente diminuir um pouco o tamanho da letra, e em seguida sorri. Dizemos que iremos lembrá-lo e que irá conseguir. Explicamos que para ajudá-lo, faremos uma marca delimitando o espaço que poderá utilizar para escrever a letra. Tanto no decorrer das aulas como nas filmagens, percebemos que o sujeito “1” recorre a nós com frequência, por insegurança ou talvez por querer a atenção somente para ela. A aluna nos chama diversas vezes e faz perguntas que acreditamos que saiba a resposta apenas para ter alguns momentos de atenção.

Após o sujeito “1” perguntar, mostramos, tanto no alfabeto quanto no quadro, as quatro formas de grafia da letra C ao sujeito “1”. A aluna quer nos mostrar todas as palavras que copia, e dissemos a ela que isso não é necessário, que ela consegue fazer sozinha, que ela deve copiar várias palavras e depois olharemos.

O que fica evidente após a atividade de cópia é que, apesar de os alunos a terem solicitado (provavelmente por terem o hábito de realizá-la e sentirem-se mais seguros e preparados do que para realização de outras que demandam mais ação mental), ainda não dominam os requisitos básicos e necessários para sua execução. Não apresentam interesse para a realização, por ser uma atividade um tanto quanto cansativa e pouco

desafiadora. O sujeito “3”, por exemplo, iniciou diversos assuntos enquanto fazia a cópia, e apesar de estar alfabetizado, demorou para concluí-la, saltando diversos trechos, tendo que refazer após nossa apreciação. Alguns alunos não conseguiram se organizar para iniciar a atividade, como o sujeito “2”, por exemplo, que não localizou os materiais e não soube qual letra utilizar, demonstrando insegurança e desconhecimento do que é a letra maiúscula, apesar de utilizá-la. Possivelmente, não costumam ouvir a pronúncia (letra maiúscula) em sala de aula. Não apresentaram autonomia para o desenvolvimento da atividade, ou seja, são dependentes. Acreditamos que um dos pontos primordiais para se desenvolver os aspectos destacados, como a autonomia, a organização e a aprendizagem, é que o professor desenvolva um trabalho de qualidade, com intervenções adequadas à necessidade de cada sujeito.

O sujeito “3” apresenta resistência para realizar a tarefa e pergunta ao sujeito “1” qual nome deve escrever na atividade. O sujeito “1” responde que é o nome dele. Em seguida, o sujeito “3” diz que não quer mais a atividade. O sujeito “1” ri. Solicitamos que o sujeito “3” dê continuidade e ele diz algo relacionado a querer ficar em casa. Perguntamos então como ele irá aprender a ler e escrever se ficar em casa, e ele responde que é jogando “play” (as respostas são compreendidas com muita dificuldade). Ressaltamos que jogar “play” também é legal, mas não ensina a ler e escrever. O sujeito “1”, mal-humorado, resmunga algo incompreensível.

A fala do sujeito “1” retrata o vínculo negativo que tem com a escola e com o aprender. Podemos inferir que isso se deve ao fato de ele ter 11 anos de idade, não estar alfabetizado, reconhecer apenas algumas letras e não acreditar em seu potencial de aprendizagem. Cabe ressaltar que houve uma mudança de comportamento se comparamos o início e o final da coleta de dados, a partir de algumas atitudes do aluno, que destacamos ao final da análise.

Orientamos o sujeito “3” a segurar a folha com a mão esquerda enquanto escrevia, para que ela não ficasse se movendo sobre a mesa. O aluno acatou a orientação e confirmou conosco se era daquela forma que deveria proceder. Demonstrou o descontentamento com o resultado da sua tarefa. Discordamos do aluno, enfatizando os pontos fortes da atividade que havia executado.

Enquanto auxiliamos outros alunos, percebemos que o sujeito “3” se comunicava com o sujeito “2”, mas não é possível ouvir o que dizem. Provavelmente é sobre a atividade, pois estão muito envolvidos (na análise). Esses dois sujeitos são os

mesmos que no início da coleta de dados se negavam a participar das atividades e diziam com frequência que não sabiam ou não conseguiam fazer. Possivelmente, essa mudança de postura se deu pelo fato de planejarmos as atividades, estimularmos a participação, valorizarmos os progressos, por menor que fossem.

Fizemos a leitura da cópia do texto do sujeito “1” e verificamos que não leu um trecho do texto. Mostramos a ele o que havia feito, destacando a palavra no texto. Pedimos que marcasse com o dedo e seguimos mostrando a palavra que não copiou. Após a explicação o sujeito “1”, coloca as mãos no rosto e sorri balançando afirmativamente que compreendeu a explicação. Ressaltamos a necessidade de manter a atenção durante a atividade de cópia, uma vez que quando conversamos podemos nos perder na atividade.

Apesar de, possivelmente, fazerem cópias com frequência, os sujeitos ainda demonstram dificuldades na organização e execução desse tipo de atividade, sendo necessário intervir com frequência para que a realizem de forma correta.

Mostramos ao sujeito “3” no texto os espaços entre as palavras. Colorimos o espaço no texto para sua visualização. Explicamos que é necessário deixar espaços entre as palavras para que seja possível realizar a leitura posteriormente. Destacamos que não é necessário passar tantas vezes o lápis sobre a letra. Esperamos o aluno copiar três palavras para se certificar de que realmente compreendeu. Elogiamos o aluno para estimulá-lo.

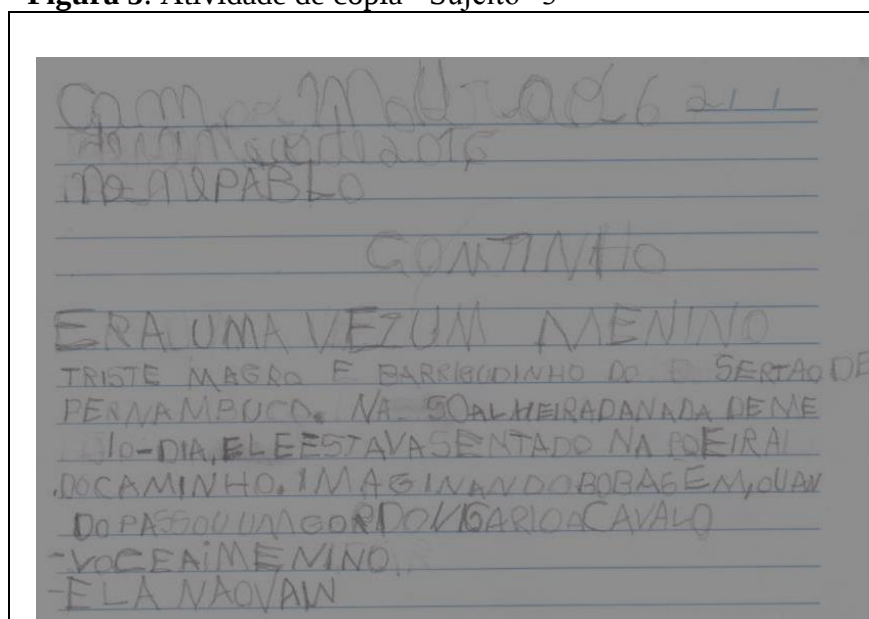
Solicitamos ao sujeito “3” que olhasse para o quadro. Explicamos a forma como ele está escrevendo a letra, explicamos que está colocando muita pressão sobre o lápis. Desenhemos linhas no quadro, escrevemos a letra M e passamos várias vezes a caneta sobre ela, para que o aluno percebesse que traçando apenas uma vez é suficiente. Dissemos que não é necessário fazer daquela forma e orientamos também com relação ao tamanho da letra. Para isso, usamos novamente o desenho das linhas que fizemos no quadro e registramos a mesma letra em tamanhos diferentes, delimitando o tamanho da letra, relembrando o aluno que deveria tentar diminuir sua letra.

O sujeito “3” concordou em fazer a tentativa. Explicamos que no início pode ser difícil, mas deve tentar fazer (mostramos os pontinhos que fizemos para delimitar). Após alguns minutos, nos aproximamos do sujeito “3” e nos surpreendemos com os seus registros. Ele havia copiado várias palavras com a letra em tamanho menor, como

háviamos orientado. Elogiamos o aluno, ressaltando que sua tentativa foi um sucesso e ele conseguiu diminuir o tamanho de sua letra.

A atividade de cópia propiciou ao sujeito “3” várias reflexões a respeito da leitura e da escrita. Perguntou-nos sobre os espaços entre as palavras e aproveitamos seu interesse para exemplificar e ler o trecho a que ele se referia. Ele perguntou por que havia dois espaços entre as palavras no trecho “TRISTE, MAGRO E BARRIGUDINHO”. Fizemos a leitura do trecho enfatizando a letra “E” e explicamos a necessidade de deixar o espaço entre as palavras. O aluno pergunta se são dois espaços. Ensinamos que deve deixar um espaço, escrever a letra E, e deixar outro espaço para então escrever BARRIGUDINHO. Pedimos ao sujeito “3” seguir com o dedo para não se perder, pois percebemos que o aluno está confuso com a atividade de cópia, apesar de não dizer.

Nossa intervenção fez com que o sujeito “3” percebesse o quanto é capaz de aprender, que tem habilidade motora fina para organizar melhor seus registros e pode melhorá-lo constantemente. Isso foi possível porque orientamos o aluno adequadamente, e ele, por estar envolvido com a atividade, se esforçou para executá-la. O sujeito “3” não está alfabetizado, no entanto essas reflexões relacionadas à escrita foram fundamentais para o entendimento do funcionamento e organização de nosso sistema alfabético. Ao final da coleta de dados, o sujeito “3” auxiliou um colega a produzir sua escrita. Discorremos a seguir sobre ao final da pesquisa. Na figura 5, destacamos a atividade do sujeito “3” para que possamos evidenciar a mudança em sua grafia.

Figura 5: Atividade de cópia - Sujeito “3”

Fonte: Acervo da autora.

Na primeira linha, é possível evidenciar a letra do sujeito “3” em tamanho maior que nas próximas linhas. É importante lembrar que essa foi a primeira vez que foi sugestionado e delimitado espaço para o aluno tentar diminuir o tamanho de sua letra, porém o aluno foi capaz de diminuí-la, o que nos faz inferir que há falta de estímulo para que isso ocorra. Para que ocorra a aprendizagem, é necessário que haja ensino.

O sujeito “1” olha o texto do sujeito “3” e chama sua atenção dizendo que está errado. Em seguida, nos chama para verificar. O sujeito “1” pergunta se o colega deveria ter feito a letra V minúscula (Ele está correto, mas o sujeito “3” ainda registra em caixa alta). Explicamos que o sujeito “3” está em processo de aprendizagem, por isso está usando a letra maiúscula. O sujeito “1” olha a atividade do colega e o sujeito “3” fala: “ihuuuu” (bem baixinho) para a colega que dá risada.

Sua reação nos mostra que, gradativamente, o sujeito “3” está aumentando a crença em sua própria capacidade. O que antes parecia ser muito difícil e até mesmo impossível de ser realizado, nesse momento é visto como possível e o mais importante, valorizado pelo “professor”. Com destaque para o papel do professor nesse processo, ressaltamos a maneira como explicamos ao sujeito “1” o motivo pelo qual sujeito “3” ainda utiliza a letra em caixa alta para fazer os seus registros. A abordagem foi fundamental, uma vez que não desqualificou o seu trabalho, não o desestimulou a continuar realizando seus registros; pelo contrário, valorizou a sua forma de registrar, fato tão significativo para ele que o levou a “brincar” com a colega dizendo “ihuuuu”

como quem quer dizer: *“Viu só como eu também consigo”*. Isso nos chamou muito a atenção, até porque o sujeito “3” quase não fala em sala de aula, pouco sorri ou brinca com os colegas.

Pedimos ao sujeito “1” para colar sua atividade no caderno e lhe mostramos que poucos pingos de cola são suficientes para colar o que precisa. Salientamos que todos os sujeitos ainda necessitam desse tipo de atendimento, porque apresentam dificuldades básicas de organização e autonomia que, se tivessem sido bem desenvolvidas, provavelmente não apresentariam mais.

O sujeito “2” se esqueceu de copiar o título e solicitamos que fizesse. Perguntamos se ele se esqueceu de copiar o título, e ele balança a cabeça dizendo que não. Então pedimos que nos mostrasse onde havia copiado. O aluno confirmou que não copiou o título do texto e começou a registrar no meio do texto, na sequência de onde estava copiando. Fizemos a interferência novamente. Esclarecemos que não era naquele local que deveria copiar (fizemos isso apontando para a linha que o aluno não copiou, a linha anterior ao início do texto) e que ele deveria seguir a ordem, primeiro deveria registrar o cabeçalho, em seguida o seu nome, o título e após iniciar a cópia do texto. Apontamos para o texto no quadro enquanto explicamos.

As atividades envolvendo a cópia necessitam de direcionamento, planejamento, organização e os alunos demonstraram não ter se apropriado desses conhecimentos, pois foi necessário ajudá-los durante toda a atividade.

Nesse sentido, desenvolvemos essa atividade para observar a organização da escrita do aluno no espaço da folha, o tamanho e a grafia da letra, etc. Apesar de apresentar dificuldade para se concentrar e se organizar no momento da cópia, o sujeito “2” cometeu poucos erros na escrita, copiou utilizando o espaço corretamente e de forma organizada, mas em algumas partes do texto não deixou espaço entre as palavras, sendo necessária nossa intervenção para que realizasse a cópia deixando os espaços necessários. Colello (2004) sublinha a importância de valorizar práticas produtivas e metodologias que considerem as diferenças individuais e as particularidades dos processos cognitivos que são utilizados para se apropriar da língua escrita. Nossa função, enquanto escola, foi criar contextos que permitissem o domínio dos instrumentos culturais como o discurso e a escrita e a partir da mediação se estabelecesse uma relação entre atividade prática e atividade intelectual do indivíduo (MOLL, 1996).

O sujeito “2” solicita nossa ajuda diversas vezes durante a cópia. Mostramos-lhe como deve fazer para se localizar ao copiar o texto. Realizamos a leitura da primeira palavra do texto impresso e da primeira palavra copiada em sua folha, enquanto apontamos para o texto. Lemos a segunda palavra do texto impresso e a segunda palavra copiada em sua folha, e assim, sucessivamente, até chegar à última palavra copiada pelo aluno. Fizemos isso apontando e seguindo com o dedo nos dois textos. Em seguida, orientamos o aluno a fazer a cópia sem tirar o dedo do texto base, para que não se perdesse, e assim ele fez. Essa atenção que dispensamos ao aluno é relevante, uma vez que cada aluno aprende de uma forma, sendo assim, os sujeitos precisam de um ambiente e condições adequadas para poderem se apropriar de conhecimento no espaço escolar. No entanto, para que isso ocorra de forma efetiva, necessitam de um professor que os auxilie, quando houver necessidade, tornando claras suas produções, mostrando-lhes o que ainda podem produzir, especialmente se não percebem o que podem fazer para avançar (CAGLIARI, 1998).

Isso evidencia a importância do professor nesse processo e sua possibilidade de atuar de forma dinâmica para propiciar o desenvolvimento do aluno, uma vez que, de acordo com Vygotsky (2007), o aprendizado humano está relacionado às questões sociais estabelecidas e é um processo pelo qual as crianças adentram na vida intelectual daqueles que estão ao seu redor. Nesse sentido, nossa mediação ocorreu no sentido de propiciar aos sujeitos a capacidade de realizar, futuramente, sozinho o que realiza hoje com a nossa ajuda (VIGOTSKI, 2007).

O sujeito “1”, ao concluir a atividade de cópia, omitiu palavras durante a atividade. Solicitamos que nos acompanhasse na leitura no banner, para perceber que não havia copiado algumas palavras do texto. Solicitamos que fizesse a correção. Assim como o sujeito “1”, os outros também omitiram palavras do texto ao copiar.

O sujeito “4” disse que o texto não era extenso, comparando com os que a professora traz para sala. Os demais alunos também concordaram que o texto é pequeno. Lembramos que o nome do texto é ‘continho’, por isso é pequeno.

Esse fato revela que os alunos estão habituados a fazer cópias de textos extensos, o que, provavelmente, os desmotiva, e que, apesar de fazerem esse tipo de atividade, ainda apresentam muitas dificuldades, que se fossem devidamente trabalhadas já teriam sido superadas. Quando falamos sobre o texto, aproveitamos para retomar com os alunos o

título, pois essas oportunidades são ricas, partem do interesse do aluno. Os sujeitos “4” e “2” dizem rapidamente o título do texto.

5. Atividade 5: Exploração palavras

Na atividade 5, discutimos acerca da leitura e da escrita das palavras retiradas ou destacadas no texto com os sujeitos. Exploramos cada palavra localizada no texto utilizando o quadro, envolvendo a turma toda. “Brincamos” com as palavras, encontrando uma palavra dentro de outra, por exemplo. Esse tipo de atividade contribuiu para a alfabetização e o letramento, uma vez que, além de dialogarmos sobre o significado da palavra dentro de um contexto, explorávamos as possibilidades de escrita da palavra. Como resultado positivo, podemos apontar a participação e o envolvimento dos alunos, uma vez que pediam com frequência que essa atividade fosse retomada, se divertiam com a substituição de letras (principalmente vogais) nas palavras, quando se formavam as “palavras malucas”.

O sujeito “4”, no momento dessa atividade, está desatento, vira-se para trás o tempo todo. Não se concentra nas explicações, nem na execução da tarefa, por mais que chamemos sua atenção com frequência. Percebemos o esforço do aluno para se concentrar, mas aparentemente parece ser algo que ele não consegue controlar. Fomos informados pela professora regente que esse aluno fez uso de medicamento para déficit de atenção, mas que por motivos de saúde teve que suspendê-lo. De acordo com ela, o aluno mantinha-se mais atento no período em que fazia uso do medicamento. Apesar do relato da professora, insistimos na estimulação desse aluno, buscando sua atenção sempre que necessário para que compreendesse a atividade.

O sujeito “3” também não participou dessa atividade, apesar de manter-se atento, demonstrando interesse por ela.

Mostramos aos alunos as diferenças de sentido que as palavras ganham quando há uma letra suprimida ou substituída. Enquanto explicamos aos alunos, eles fazem os sons solicitados, testando a diferenças entre as palavras. Pedimos para que repitam conosco a palavra “MAGO” e observem o movimento da língua. Em seguida, pedimos que falem a palavra “MAGRO” e observem novamente o movimento da língua. Refletimos com os alunos o motivo dessa diferença, destacando a letra R no quadro, fazendo o seu som isolado.

Voltamos ao quadro e continuamos as reflexões. Ressaltamos que a primeira palavra circulada foi *VIGÁRIO* e a exploramos. Em seguida, tiramos três letras da palavra, para formarmos outra palavra (apagamos as letras R-I-O). Os alunos leem: VIGA. Perguntamos o que é uma VIGA e o sujeito “2” repete: “VIGA”. O fato de o aluno repetir demonstra que ele quer participar, no entanto provavelmente não sabe a resposta, então apenas repete o que acabamos de ler. Outros alunos respondem que VIGA é uma madeira usada para construir casas. Confirmamos e salientamos que dentro de uma palavra é possível encontrar outra ou outras, com significado completamente diferente. Fizemos essa reflexão com várias palavras. Quando refletíamos sobre as palavras MAGO e MAGRO, o sujeito “2” respondeu algo interessante e aproveitamos para refletir sobre os significados. Ele disse que “*MAGO é... assim ó...quando tá magoado com os outros*”.

Apesar de o sujeito “2” ter confundido a palavra MAGO com a palavra MÁGOA, por elas serem semelhantes, sua fala nos mostra que ele tem um bom repertório vocabular, pois associou corretamente as palavras aos seus significados e compreendeu o fato de que ao mudarmos uma letra em uma palavra muda completamente o seu significado. O sujeito “2” demonstrou iniciativa para participar, e apesar de não saber explicar, naquele momento, o significado das palavras “VIGA” e “MAGO”, soube dizer exatamente o que significava “MÁGOA”.

Ao partirmos do pressuposto de que nosso sistema alfabético é diferente dos demais sistemas, estimulamos os sujeitos a ficarem atentos aos sons emitidos nos momentos da fala, buscando desenvolver neles a noção de sua relação com o aspecto gráfico, tanto no que diz respeito às palavras quanto no que se refere às relações entre o fonema-grafema (SOARES, 2016). Assinalamos que a metodologia que utilizamos foi fundamental, porque foi planejada para desenvolver nos sujeitos o pensamento abstrato. Levando em consideração que o ensino que se baseia apenas no concreto não contribui para o desenvolvimento de crianças com deficiência, estimulamos os sujeitos a pensar de forma abstrata, dentro de suas possibilidades, utilizando para isso a alfabetização (VYGOTSKY, 2007).

6. Atividade 6: Localização de palavras no texto

Desenvolvemos a atividade 6 da seguinte forma: entregamos o texto aos alunos e pedimos para que localizassem a palavra *MENINO* dentro do texto. Possivelmente, os

alunos não tinham o hábito de desenvolver atividades de localização de palavras no texto, pois além de reclamarem e acharem de difícil resolução, só conseguiram desenvolver estratégias para localizar a palavra, como iniciar a busca da palavra pela letra inicial, por exemplo, após auxílio, isso porque, provavelmente, essa habilidade não foi desenvolvida nos alunos, ou seja, não foram propostas atividades para que isso fosse elaborado pelos estudantes no decorrer de sua vida escolar.

Durante as observações nas aulas da professora regente, observamos que o sujeito “1” acaba dando as respostas para uma colega que não é sujeito da pesquisa, sem deixar que ela tente resolver suas atividades. O sujeito “1” tem necessidade de fazer a tarefa pelos outros, em especial para essa colega, e possivelmente apresenta esse comportamento pelo fato de se sobressair nessas atividades e se sentir capaz e importante por realizá-las. Acreditamos que esse hábito também foi percebido e mantido pela escola.

O sujeito “2” reage dizendo que não sabe fazer, mostra-se desmotivado para a realização da atividade. Pedimos que se acalmem, que não digam que não sabem, pois têm muita capacidade e que estão frequentando a escola justamente para aprender e estamos ali para ajudá-los. Percebemos que após o diálogo ficam mais tranquilos e atentos às explicações da atividade.

Para auxiliar os alunos, explicamos várias vezes de formas diferentes, primeiro para o grande grupo, tendo por base o texto exposto no quadro, e em seguida individualmente. Solicitamos aos alunos que acompanhassem a leitura do texto na atividade que haviam recebido com o dedo (para não se perderem), e assim que líamos a palavra que deveria ser escrita na lacuna, pedíamos que observassem se havia aquelas palavra em seus textos, como não encontravam, era solicitado que se fizesse a cópia. Procedemos dessa forma com a primeira palavra e deixamos que tentassem fazer com as demais. Os sujeitos “1” e “4” não tiveram dificuldades para realizar a atividade. O sujeito “3” faltou nesse dia por questões de saúde.

O sujeito “2” reclamava com frequência do que era proposto, totalmente desmotivado para o desenvolvimento das atividades. Para vencer sua falta de vontade e a reclamação, insistíamos nos estímulos individuais com o aluno, sempre buscando ressaltar sua capacidade de desenvolver o que estava sendo proposto desde que se esforçasse e fizesse tentativas. Valorizamos todas as suas participações, tanto orais quanto as produções gráficas. Nessa atividade, por exemplo, retomamos a leitura do

texto individualmente, estimulando o aluno a localizar a palavra sugerida. Destacamos a palavra e a escrita no quadro, evidenciamos os sons e estimulamos os alunos a repetirem conosco. O sujeito “2” realizou e concluiu a atividade, o que demonstra que quando estimulado a realizar as intervenções necessárias, o aluno conclui suas atividades, fato que melhorou o nível de leitura e escrita do aluno. Cientes da importância da mediação, na sequência salientamos a forma com que exploramos a atividade. Após os alunos localizarem a palavra MENINO no texto, perguntamos se na sala de aula havia alguém com a mesma inicial da palavra destacada.

Dois alunos (que não são sujeitos da pesquisa) que têm a inicial no nome se manifestaram, relacionando a inicial de seu nome à letra. Escrevemos no quadro o nome dos dois alunos, pontuando as iniciais da palavra. Realizamos o som do fonema inicial e pedimos que repetissem conosco; todos participaram. Em seguida, comparamos o número de letras da palavra MENINO ao nome dos dois alunos que têm a mesma inicial no nome e perguntamos se havia a mesma quantidade de letras. Um deles diz que seu nome tem mais letrinhas (referindo-se ao seu segundo nome).

Essa observação desencadeia outra reflexão. Escrevemos então o segundo nome da aluna no quadro, destacando o espaço entre as duas palavras referentes aos dois nomes e explicando que seu nome é composto, ou seja, é a junção de dois nomes próprios.

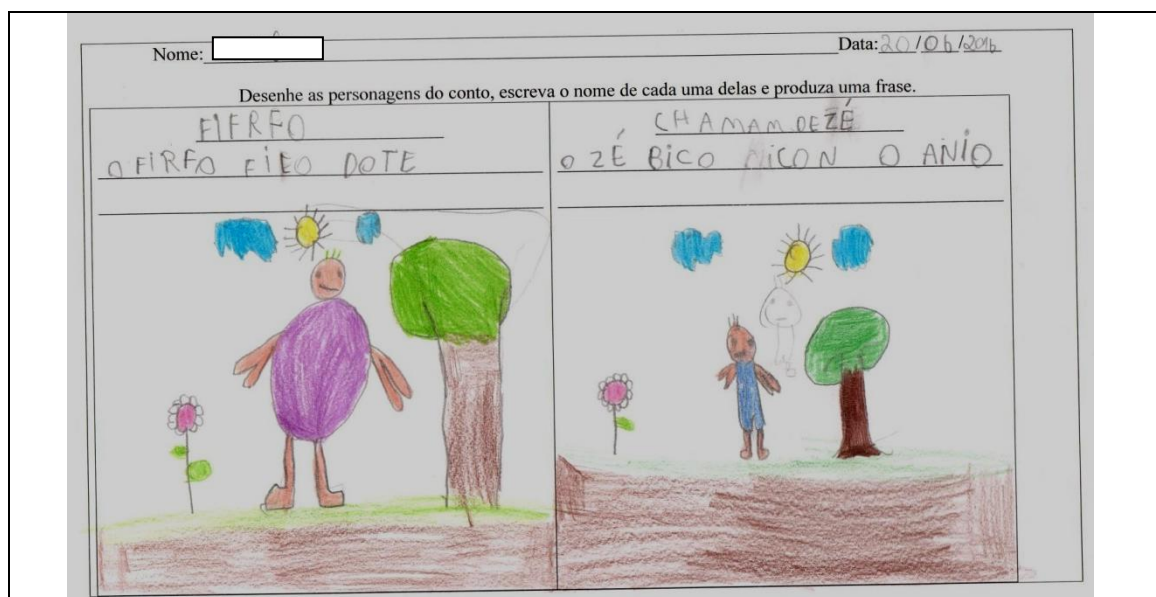
Em seguida, perguntamos para a turma se na sala há mais alguém com nome composto. O sujeito “4” aponta para a colega e diz que ela tem dois nomes, que ele também tem nome composto. O sujeito “2” diz que tem quatro nomes, referindo-se ao sobrenome.

Explicamos ao sujeito “2” que ele tem dois nomes e que os outros dois são o sobrenome. Retomamos a palavra MENINO e perguntamos o número de sílabas que compõem a palavra. Enquanto organizamos o material, a turma continua a discussão a respeito do número de sílabas que contém seus nomes. Essa discussão entre os alunos é importante e essencial para que ocorra a reflexão a respeito dos aspectos da escrita. Ao propormos esse tipo de atividade, consideramos a diferença de nosso sistema alfabético em relação aos demais, uma vez que ele se pauta nos sons da fala que representa (SOARES, 2016). Todos os sujeitos conseguiram contar o número de sílabas da palavra MENINO após explicarmos que teríamos que bater palmas cada vez que abrissemos a

boca para falar um pedacinho da palavra. Explicamos que cada “pedacinho” se refere a uma sílaba.

7. Atividade 7: Desenho das personagens do conto e produção de frases.

Figura 6: Desenho das personagens do conto e produção de frases - Sujeito 2



Fonte: Acervo da autora.

Na atividade da Figura 6, os sujeitos tiveram que desenhar as personagens principais do conto, escrever seus respectivos nomes e elaborar uma frase com cada uma delas. Perguntamos aos alunos quem eram as personagens do conto e em seguida dissemos que deveriam desenhá-las. O sujeito “2” apresentou resistência para registrar suas ideias, mesmo com nosso auxílio. Tentou fugir do tema da frase, se dispersando e aparentemente fugindo da atividade. Retomávamos suas sugestões de escrita e fazíamos o som da sílaba ao aluno para que pudesse registrar. O aluno verbalizou ainda estar com preguiça e sono.

O sujeito “2” teria condições de tentar registrar o nome da personagem, no entanto, disse várias vezes que não sabia escrever. Dessa forma, sugerimos que pesquisasse o nome da personagem no texto que estava no quadro. O aluno pesquisou e localizou o nome da personagem, todavia sua escrita, no segundo quadro (1ª linha), demonstrou que ele se habituou a realizar cópias sem refletir sobre elas, uma vez que

copiou a sentença toda (“chamam de Zé”) do texto, sem refletir sobre o que estava escrevendo. O aluno está acostumado a realizar tarefas cujo objetivo é a formação do automatismo e a reprodução, em detrimento do trabalho com as dimensões significativas da linguagem. Isso foi evidenciado nas atividades em seu caderno, que não passam de uma repetição daquilo que ele já sabe fazer, o que acaba por comprometer suas produções escritas.

É importante ressaltar que, no 1º quadro, o sujeito “2” fez as tentativas de escrita e demonstrou organização de ideias para elaborar frases. Vygotsky (2007) garante que a aquisição da escrita, sistema simbólico da representação da realidade, tem o aporte dos gestos, dos desenhos e dos brinquedos simbólicos. Segundo o autor, atividades envolvendo a brincadeira e o desenho devem fazer parte de um trabalho anterior ao trabalho de desenvolvimento da linguagem escrita (VYGOTSKY, 2007).

Apesar de o sujeito “2” reclamar das propostas de atividades nas quais deveria escrever, em nenhum momento deixou de realizá-las, porque as crianças sentem prazer em aprender, e se forem criadas oportunidades, aprenderão o que for proposto, desde que recebam a ajuda necessária, o que inclui nosso sistema de escrita (CAGLIARI, 1998).

Notamos que o sujeito “2” utilizou a letra cursiva para registrar os nomes em uma das atividades, mesmo sem termos solicitado, o que nos faz pensar que, provavelmente, isso é exigido do aluno, uma vez que no momento em que copiou o texto e escreveu frases de forma espontânea fez uso da letra caixa alta. Isso nos remete à assertiva de Piccoli e Camini (2012, p. 83) sobre o ensino da letra cursiva:

Repensar o ensino da letra cursiva não significa questionar o ensino da letra manuscrita, que existe em outras fontes além da cursiva, que demanda mais investimento escolar e não garante que a criança escreverá melhor e mais rapidamente. Não há dúvidas de que as crianças precisam continuar aprendendo a escrever à mão; o que precisamos questionar é se a forma cursiva continua sendo a mais adequada, até mesmo porque a escola não vem dando conta de ensiná-la, demandando um amplo investimento da criança em casa sobre tal aprendizagem.

Explicamos a atividade para o sujeito “1”, de forma individual, para não dispersar os demais, uma vez que a aluna havia faltado à escola no dia de aplicação da atividade. Explicamos que teria de desenhar as personagens do conto. Perguntamos quem eram as personagens do conto, e o sujeito “1” respondeu que era o menino e o

gordo. Quando perguntamos quem era gordo, ele disse que esqueceu, mas lembrou das características magro e triste do menino.

Como percebemos que o sujeito “1” está confundindo as características das personagens, pedimos que lesse novamente o texto e tentasse descobrir quem é a outra personagem, no entanto, assinalamos que ainda não é para desenhar. Solicitamos apenas que leia novamente o texto para tentar descobrir quem é o outro personagem. A aluna volta para o seu lugar e pergunta o local onde deveria escrever a frase. Solicitamos que lesse antes e depois a ajudaríamos na tarefa.

Após ler o texto, o sujeito “1” nos chama e pergunta o que deve fazer. Explicamos novamente a atividade, mostrando onde deveria desenhar o menino. O sujeito “1” relata que o menino é magro e o vigário, gordo. Solicita ajuda para escrever a frase. Insistimos que deve desenhar primeiro e depois escrever.

O sujeito “1” mostra seu desenho e pela segunda vez afirma que está feio. Dizemos que não, e o estimulamos a continuar. O sujeito “1” tem muita necessidade de aprovação. Mesmo após várias explicações, ainda apresenta dificuldade para realizar sua atividade. Verificamos que não desenhou o que solicitamos e ao indagar o porquê, respondeu que estava desenhando a casa do menino. Mostramos que já havia desenhado o menino e que deveria desenhar a outra personagem. Ele solicitou as características do menino, e o remetemos à leitura do texto para buscar as informações que necessitava e, posteriormente, auxiliamos a encontrar as características do menino. Acreditamos que o olhar que tivemos para com o sujeito “1” tem muita importância em seu processo de aprendizagem, uma vez que apenas dar a resposta para o sujeito, por exemplo, sem fazê-la pensar, raciocinar, retomar a leitura do texto para buscar a informação e fazê-lo entender que está naquele suporte a informação de que precisa, não faria com que desenvolvesse a autonomia e o senso de que é capaz. O professor, em sala de aula, deve ter esse olhar com seus alunos, observar suas particularidades e necessidades, pois faz toda a diferença em seu desenvolvimento.

Observamos o desenho do sujeito “1” e verificamos que está fugindo ao tema proposto e perguntamos que personagem ele havia desenhado. Ele diz que é o menino. Perguntamos então o desenho ao lado (o sujeito “1” havia feito o desenho de uma casa), quem era para desenhar. O sujeito “1” esconde o rosto com as mãos e em seguida explica que está fazendo uma casa e um menino. Explicamos que deve desenhar as duas

personagens, o menino em um dos espaços e o outro espaço é para a outra personagem. Esconde o rosto dizendo que se esqueceu.

O sujeito “1” nos pergunta se o menino é magro ou gordo, pedimos então que retome a leitura do texto para encontrar essa informação. Ela insiste em perguntar sem retomar a leitura do texto. Como percebemos que não irá ler, mesmo após insistirmos, pedimos que leia o texto em voz alta. Alega que tem vergonha, mas lê as palavras com nossa ajuda.

Ao atendermos o sujeito “3”, que registrou a letra E no nome do Zé, percebemos que ele copiou da atividade do colega o nome da personagem. Isso demonstra a preocupação do aluno em apresentar uma produção escrita, sua vontade em escrever, e sua dificuldade em fazer tentativas, uma vez que o aluno poderia ter escrito qualquer letra apenas para nos apresentar.

Havíamos pedido para o aluno pensar em uma frase para escrever, e quando nos aproximamos e nos sentamos ao seu lado, ele diz, sem que falemos nada:

Sujeito “3”: *vigaio éia bondoso. (O vigário era bondoso)*

P: *isso! Ótimo! Então vamos lá! O...(início a frase)*

Sujeito “3”: *O... (fala enquanto escreve)*

O aluno demonstra iniciativa para sugerir as frases e criatividade em sua elaboração. Começa a registrar sem deixar espaço entre as letras. Explicamos ao aluno que é necessário deixar um espaço para escrever a próxima palavra, caso contrário não é possível ler. Escrevemos no quadro para o aluno “O VIGÁRIO” e mostramos o espaço deixado. Destacamos também no cabeçalho, que está escrito no quadro, os espaços existentes entre as palavras, colorindo-os com caneta colorida. O aluno observa atentamente. Quando desenvolvemos essa atividade, ensinamos o aluno a organizar a sua escrita.

Após alguns minutos, retomamos a escrita com o sujeito “3”, que ainda não registrou a palavra “vigário”, mesmo após nossa orientação. Sugerimos novamente que pesquise a palavra VIGÁRIO em sua atividade, uma vez que já a escreveu. O aluno então localiza e copia a palavra. Estimulamos a pesquisa no texto para que perceba que falamos e escrevemos palavras que estão no texto de forma que essas palavras tenham sentido para ele e compreenda que esse material é um suporte para que busque e tire suas dúvidas com relação à escrita. Damos continuidade perguntando como se escreve bondoso, e ele fica pensativo.

O sujeito “3” aponta com o lápis para a palavra Zé, e afirmamos que é uma daquelas letras e o alertamos que não são as duas, apenas uma. Fazemos o som do Z separado do som do É. Orientamos para que não se esqueça de deixar o espaço entre as palavras. O aluno coloca um traço quando enfatizamos que deve deixar espaço entre as palavras. Comentamos que não é necessário colocar o traço. Provavelmente, o aluno ainda precisa desse recurso para conseguir visualizar o espaço, no entanto só o utiliza nesse momento e nessa atividade, ou seja, logo compreende que é desnecessário. O aluno registra a letra Z no lugar do É.

Fizemos a leitura da frase e quando chegamos à letra Z, fizemos o som forma exagerada “O vigário zzzzzzz bondoso”. O aluno sorri e apaga. Retomamos a leitura: “O vigário “É” bondoso, enfatizando o som do “É” e perguntamos qual é a letra que faz esse som na palavra Zé. O sujeito “3” apontou para a letra E e a copiou. Mostramos que estava faltando o acento e que ele é muito importante, pois altera o som da letra. Instigamos o aluno a continuar escrevendo “bondoso”. Repetimos a sílaba “BON” e perguntamos que letra deveria usar para escrever “BON”.

De imediato, o sujeito “3” respondeu que não sabia. Pedimos para pensar um pouco e enfatizamos que deveria parar de dizer que não sabe sem antes pensar um pouco ou tentar fazer. Fizemos o som da sílaba “BO” e perguntamos qual som estava ouvindo. Ele disse que ouviu a letra “O”. Valorizamos sua resposta, mostrando-lhe o quanto já sabe e consegue identificar o som de algumas letras. Orientamos em relação aos espaços que devem ser deixados entre as palavras. Explicamos que ainda faltavam letras para escrever a sílaba “BON”. Pronunciamos de forma alongada e ele balançou a cabeça para mostrar que não sabia o que deveria registrar.

Auxiliamos o aluno e continuamos pronunciando a palavra bondoso, enfatizando a sílaba “DO”. O aluno respondeu que é a letra “O”. Confirmamos e ele entrou em conflito com sua escrita, dizendo que já havia registrado uma letra “O”, em seguida perguntou se deveria registrar outra letra “O”. Perguntamos se foi o som dessa letra que ele ouviu e ele fez sinal com a cabeça que sim. Então, orientamos que escrevesse. Observamos que o aluno entra em conflito com suas hipóteses e começa a refletir sobre ela. Procedemos da mesma forma na escrita da segunda frase.

No dia em que propomos a atividade de desenho, o sujeito “2” disse que não gostava de desenhar, mas o sujeito “3” ajudou dizendo que “é *facinho*, é só fazer dois

bonequinhos e só! E kevê (escrever) o nome". O sujeito "3" já havia feito a atividade, se lembrou exatamente como era, dos detalhes – tranquilizando o sujeito "2".

A fala do sujeito "3" revela que a produção escrita já não é vista como era no início da coleta de dados, como algo distante de ser realizado e que sua visão a respeito de sua capacidade e da de seus colegas é suficiente para conseguir realizar ou ao menos tentar realizar, comportamento que antes das intervenções era completamente diferente. Esse aluno não fazia tentativas de escrita e há todo momento era visível que não acreditava em sua própria capacidade.

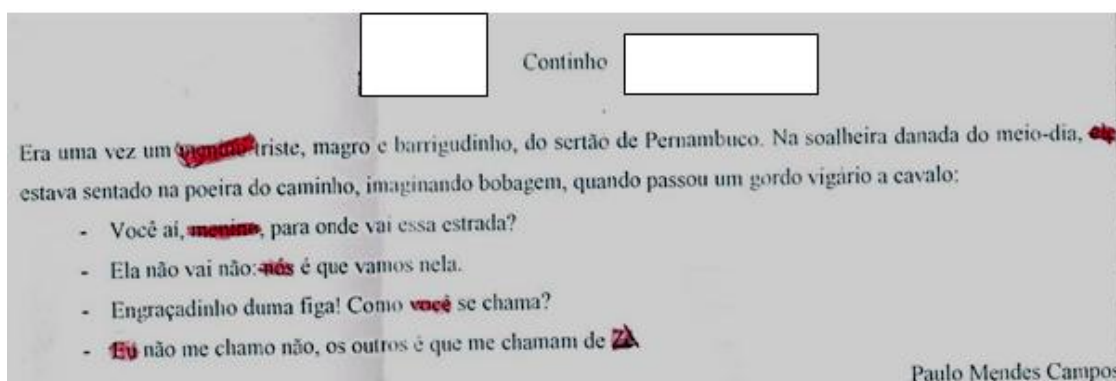
Um trecho que merece destaque é o momento em que o sujeito "3" produz uma frase sobre o seu amigo. Cabe salientar que essa foi uma iniciativa do sujeito "4", e houve muito interesse do sujeito "3" e aproveitamos para estimular a produção da escrita. Propomos ao sujeito "3" que também escrevesse uma frase sobre seu amigo (o sujeito "4") por perceber o interesse do aluno por essa proposta de escrita.

Perguntamos ao sujeito "3" como é o seu colega, o sujeito "4". E disse que ele é legal. Então, sugerimos que escrevesse "*O sujeito "4" é um menino legal*". O sujeito "3" se empolga com a proposta. Enquanto auxiliamos os outros alunos, percebemos que o sujeito "3" se comunica com o sujeito "2", mas não é possível ouvir o que dizem. Provavelmente, é sobre a atividade, pois estão muito envolvidos. Esse envolvimento com a proposta de escrita é essencial, pois nos mostra o avanço dos sujeitos "2" e "3" com relação ao desenvolvimento de atividades em sala e produção escrita e é reflexo do resultado de nossas intervenções, uma vez que a aprendizagem da escrita depende de processos sistematicamente organizados de ensino. Os sujeitos, se deixados sozinhos, provavelmente não teriam condições de compreender toda a estruturação do sistema.

8. Atividade 8: Colorindo as marcas da personagem principal

No desenvolvimento da atividade 8, explicamos aos alunos o significado da palavra personagem, falamos sobre a personagem principal e propomos encontrar as marcas da personagem principal no texto, destacá-las e colorir com lápis de cor vermelho. Na sequência, os alunos deveriam colocar as palavras encontradas no texto em ordem alfabética e produzir frases com elas.

Figura 7: Atividade - Marcas da personagem principal: Sujeito 2



Fonte: Acervo da autora.

Essa atividade da Figura 7 contribuiu para o processo de alfabetização e letramento, uma vez que os sujeitos deveriam interagir com o texto, refletir sobre o fato de as palavras se referirem ou não ao personagem principal e sobre os sons das palavras circuladas.

Ao propormos a atividade, o sujeito “2” perguntou se íamos ler, e quando respondemos afirmativamente, ele disse baixinho: “*Eba! Eu gosto de ler*”.

A pergunta do aluno demonstra que ele não se sentia incluído em eventos de letramento como esse, ou seja, nos momentos de leituras realizadas em sala de aula, uma vez que pergunta se “*NÓS iremos ler*”. O sujeito “1” diz gostar desse tipo de atividade. Nossa postura sempre foi de envolver os alunos na leitura e deixar claro que quando líamos o texto, não líamos sozinhos, e sim com a ajuda de todos. Isso mudou o comportamento deles e a forma de encarar a tarefa de ler quando essa era proposta. Nossa atitude os fez acreditar em seu potencial, o que fez toda a diferença no decorrer da aplicação das atividades.

Perguntamos ao sujeito “2”, alguns minutos após entregar a atividade para ele, o que estava escrito na tarefa. Quando indagamos ao aluno, mesmo sabendo que ele ainda não está totalmente alfabetizado, objetivamos desenvolver a consciência de que ele é capaz de fazer uma leitura e que pode de alguma forma participar desses momentos de leitura, mesmo que seja falando o nome de uma das letras que reconheça, por exemplo.

Como pontuam Rojo (2009), Colello (2004) e Soares (2015), o processo de alfabetização é um período em que o aluno se apropria do código escrito e de habilidades de leitura e escrita, passando por um processo de transformação de fonemas em grafemas e compreendendo/expressando os significados por meio do código escrito.

No entanto, enunciam que esse processo leva um tempo para ocorrer. Nesse sentido, o professor não deve aguardar que esse processo ocorra espontaneamente, seu trabalho direto com o aluno fará toda a diferença para que o aluno se aproprie da língua escrita.

Perguntamos ao sujeito “2” o que está escrito no texto, apontando para o título. Ele respondeu: “continho”. Instigamos perguntando se tinha certeza; o aluno afirmou que sim. Perguntamos como ele chegou àquela conclusão e ele disse era “*por causa que tem aquelas letinhas ali ó*” (enquanto apontava para o texto no quadro).

Indagamos se as letras eram iguais. O sujeito “1”, que acompanha o diálogo atentamente, diz que compreendeu e inicia a uma resposta. Fazemos sinal para o sujeito “1” esperar o sujeito “2” responder. O sujeito “2” comparou o seu texto com o texto que estava no quadro.

O sujeito “1” comentou que já sabia “*ganiza*” (organizar), referindo-se à próxima atividade que havia sido entregue para ele e que provavelmente tentou ler e compreender o que deveria ser feito. Elogiamos sua iniciativa. Verificamos que o sujeito “1” usa a palavra “organizar”, o que reflete a sua capacidade de observação, uma vez que não havíamos percebido o uso dessa palavra em seu vocabulário anteriormente, no decorrer das observações e no início da coleta de dados. Outro ponto importante é que a aluna utilizou a palavra “organizar” adequadamente, com coerência. Cabe ressaltar que a organização é algo que solicitávamos com frequência aos alunos tanto na execução das atividades quanto com relação aos seus materiais e pertences, ou seja, a palavra era utilizada com constância. Destacamos que houve uma mudança de postura no comportamento dos alunos. O sujeito “1”, por exemplo, já tenta ler e compreender o que deve ser feito em sua atividade. No início da coleta, assim que recebia a atividade, perguntava o que deveria fazer sem tentar descobrir.

Relembramos que “Continho” é o título do texto. Retomamos a explicação dizendo que teremos que encontrar no texto a palavra MENINO. Em seguida, o sujeito “1” levanta a mão dizendo que encontrou. Esperamos alguns minutos e convidamos os alunos para procurar juntos no texto que está no quadro. Fazemos a leitura do texto até chegar à palavra MENINO, destacamos no quadro e solicitamos que fizessem o mesmo em seu texto.

Pedimos para o sujeito “3” colocar seus óculos, e o ajudamos a se organizar, encontrar seu lápis no estojo, apontar e seguir na atividade com os demais. Esse atendimento individualizado é essencial a todos os sujeitos, em especial ao sujeito “3”,

que demora muito tempo para se organizar sozinho e iniciar sua atividade, e como consequência, atrasa nas atividades e perde a motivação para fazê-las. Cabe esclarecer que esse tipo de atendimento objetiva desenvolver uma rotina e a autonomia de estudos no aluno, para que aos poucos ele faça essas tarefas com menos ajuda, de forma mais rápida e organizada.

Demos continuidade à atividade, lendo o texto juntos, apontamos para o texto enquanto realizamos a leitura até chegar à próxima marca do personagem. Realizamos a leitura da palavra “ELE”, enfatizando-a no decorrer da frase: “ELE estava sentado na poeira do caminho”. Perguntamos aos sujeitos a quem se referia à palavra ELE. O sujeito “2” diz que é ao menino. Confirmamos que sua resposta está correta e pedimos para colorir, pois se refere ao menino. Mesmo após várias explicações, verificamos que o sujeito “1” não compreendeu a atividade, apesar de sua motivação para realizá-la.

Antes de avançar na leitura, verificamos se todos localizaram e coloriram a palavra na atividade. Fizemos a leitura do próximo trecho: ELA NÃO VAI NÃO, NÓS É QUE VAMOS NELA. Ao concluir, perguntamos: NÓS, quem? E assim sucessivamente, até concluirmos a atividade.

Como percebemos, a dificuldade dos alunos em compreender e realizar essa atividade, retomamos a explicação destacando o sentido de cada palavra que colorimos no texto e ressaltamos o fato de todas elas se referirem ao menino Zé. Retomamos a leitura de todas as palavras que foram coloridas. Perguntamos se todos haviam colorido a palavra MENINO. Os sujeitos “1”, “2” e “4” respondem que sim. Em seguida, indagamos se haviam colorido a palavra ELE e retomamos a leitura da frase, contextualizando a palavra “ELE estava sentado na poeira do caminho” (apontamos com o dedo enquanto lemos). Procedemos dessa forma com todas as palavras e em seguida orientamos os sujeitos a realizarem a cópia das palavras.

Na realização dessa atividade, foi possível explorar diversas palavras do texto, lendo os sons que as compõem. Além disso, enfatizamos as marcas da personagem principal e apesar de os alunos demonstrarem dificuldade de compreender, participaram atividade.

9. Atividade 9: Produção de frases

Na atividade 9, os alunos deveriam produzir frases com as marcas da personagem principal. A princípio, essa proposta não foi bem aceita pelo sujeito “3”.

No entanto, após alguns estímulos, aceitou e disse que escreveria “*O ZÉ É SATO*” (*chato*). Perguntou-nos como se escrevia Zé, e orientamos que pesquisasse no texto. Em nenhum momento demos respostas aos sujeitos, buscamos sempre fazê-los refletir sobre a escrita, pesquisar no texto base, para que desenvolvessem essa habilidade e percebessem a necessidade de tirar suas dúvidas se voltando ao texto. Observamos uma mudança na postura do sujeito “3” quando propomos essa atividade relacionada à escrita. No início da coleta de dados, o aluno se retraía, se debruçava na carteira constantemente e dizia não saber escrever. No entanto, nessa atividade está envolvido e sugere frases criativas como “*Nós gostamos de andar no paque*”. Isso mostra que compreendeu o que é uma frase após darmos vários exemplos de frases a ele, pois sugeriu uma frase com coerência, usando sua criatividade, uma vez que sua frase nada tinha a ver com os exemplos dados. O sujeito “3” evidenciou que sua produção escrita foi “aceita” por nós, apesar de ele não estar alfabetizado, uma vez que “acolhemos” sua escrita da forma como conseguiu produzir naquele momento, sempre estimulando o aluno a colocar no papel as letras que conseguia ouvir ao pronunciar a palavra.

Cabe salientar que todas as vezes que nos distanciamos do sujeito “3”, ele parava de produzir, soltava o lápis na mesa e algumas vezes jogava o corpo para trás na cadeira. Para que ele escrevesse, é necessário a mediação constantemente. Na sequência, segue um trecho em que isso fica evidente.

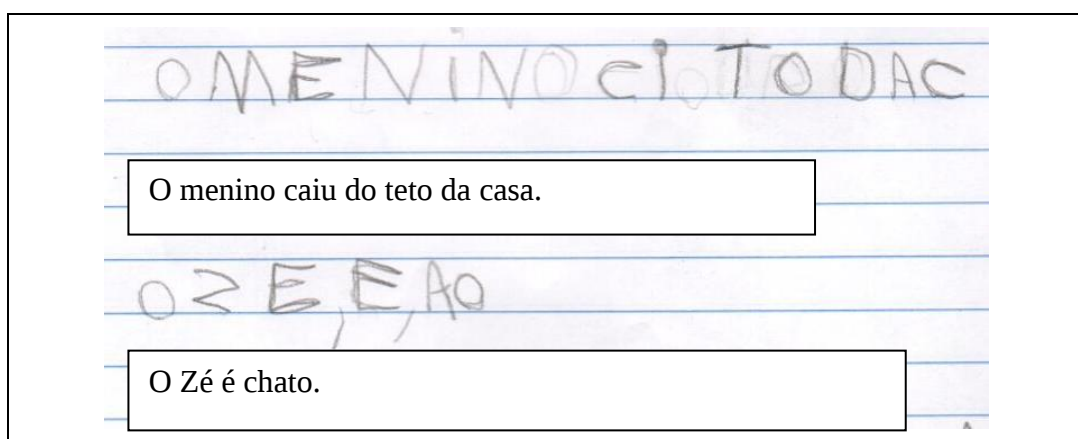
Fizemos a leitura da frase escrita pelo sujeito “3”: “*O menino caiu do teto da casa*” e enfatizamos a sílaba “DA”, trecho em que parou de escrever. O sujeito “3” pergunta se é a letra “T” que deve escrever. Dizemos que se colocar o T ficará TA, e perguntamos se o que quer escrever é o “TA” ou o “DA”. Fazemos o som “TA - DA - TA - DA”. O sujeito repete a sílaba DA. Confirmamos que está correto e ele registra a letra D corretamente. Perguntamos se para escrever a sílaba “DA” ele deve colocar apenas a letra D. Nesse momento, outra aluna interfere respondendo que é a letra A. Damos atenção a outros alunos e o sujeito “3” para de registrar. Apesar desse comportamento, no decorrer dos encontros, percebemos um progresso no desenvolvimento do sujeito “3”, que demonstrou maior autonomia para realizar seus registros, bem como comportamentos que não apresentava no início da coleta de dados como sussurrar enquanto escreve, fazer tentativas de escrita (apesar de não associar a letra ao som).

O sujeito “3” produziu grafias indiferenciadas ao realizar seus registros. Ele já aprendeu, na escola, as letras do alfabeto e entende que pode usar signos para escrever, mas não entende ainda como fazê-lo. Por isso, tem início uma fase de escrita não diferenciada (GONTIJO 2003). Ou seja, ele usa as letras do alfabeto para escrever, mas ainda é incapaz de usá-la para recordar, expressar ideias ou conceitos. Suas produções se pautam na imitação dos atos dos adultos.

Como a escrita alfabética registra os significantes, ou seja, os sons da fala, para que o sujeito “3” pudesse dela se apropriar, constantemente o fizemos perceber que a escrita não é nada além da conversão dos sons da fala em letras ou combinação de letras e a leitura, nada mais é do que a conversão de letras, ou combinação de letras, em sons da fala. Esse exercício é uma particularidade essencial de nossa escrita alfabética (SOARES, 2016).

O sujeito “3”, ao concluir a escrita de frases com palavras do texto, sentiu-se desafiado a escrever uma frase com o nome do colega, e com a nossa mediação fez inúmeras tentativas de escrita. Ao pronunciarmos de forma pausada as palavras que deveria registrar, o aluno reconheceu o som de algumas vogais e as escreveu. Em alguns momentos, disse: *“Eu não sei colocar letras”*. Provavelmente, se esquece de como deve grafar determinadas letras, uma vez que as verbaliza de forma correta, mas no momento em que deve registrar não se recorda. Percebemos que o aluno nota a falta de letras no nome do colega.

Atividade de produção de frases do sujeito “3”



O sujeito “4” acha a ideia de escrever uma frase sobre o colega muito atraente e também se interessa em fazer. No entanto, ele não planeja sua escrita, não organiza suas ideias antes de escrever. Explicamos a ele que deve elaborar as ideias, organizar

mentalmente o que quer escrever primeiro e depois iniciar a escrita. Fizemos esse exercício com o aluno constantemente, pois apesar de ele estar alfabetizado, ainda tem dificuldade de organizar suas ideias antes de colocá-las no papel, o que compromete sua produção escrita. Percebemos que o sujeito “4” se entusiasmou muito com essa proposta, se concentrou e se divertiu muito no decorrer da atividade, provavelmente porque teve significado e lhe trouxe um desafio. Enquanto ajudamos o sujeito “2”, o sujeito “4” se divertiu ao escrever a frase sobre seu colega (ria e olhava para o amigo enquanto escrevia). Perguntamos se já havia concluído e ele não respondeu, pois estava mostrando ao seu colega a sua escrita – o qual também demonstrou muito interesse. O sujeito “4” mostrou a atividade para o sujeito “3” e disse: *“olha, é seu nome!”*, apontando para a escrita enquanto falava com o colega que o observava atentamente.

Fizemos a leitura da frase escrita pelo sujeito “4”: O MENINO (sujeito “3”) É SÉRIO. Perguntamos a ele o que estava faltando em sua frase (referindo-se ao acento que em seguida é colocado pelo aluno - enquanto líamos a frase os dois alunos achavam muita graça). Aproveitamos para refletir com o sujeito “3” (que está sentado ao lado do sujeito “4”) sobre a escrita correta de seu nome, pois seu nome foi escrito errado pelo colega, que trocou o L pelo R. Perguntamos para o sujeito “3” se ele acha que seu colega escreveu seu nome corretamente; ele diz que sim. Pedimos para verificar novamente, pois estamos com dúvidas com relação a uma das letras, que terá que ser trocada para que fique correto. O sujeito “3” olha e não identifica a letra e sugere que seja trocada outra que está correta. Insistimos para que olhe seu nome novamente e dizemos que não é aquela letra. Ele olha atentamente e dessa vez responde corretamente.

Chamou-nos a atenção o fato de o sujeito “3” não identificar um erro em seu nome e apesar disso realizar diversas tentativas de escrita conosco. Talvez nem seu próprio nome tenha significado para ele, apesar de ser composto por apenas cinco letras, o sujeito demora a identificar a letra que está trocada. Isso nos faz inferir que provavelmente não foi trabalhada com o sujeito “3” a importância de seu nome, pois ele ainda não o memorizou.

Como o sujeito “4” escreveu ‘Zé’ em uma de suas produções, sugerimos que olhasse no texto que está no banner para se certificar de que escreveu corretamente. Quando perguntamos com se escreve ‘Zé’, ele respondeu que se escreve com “o “Z”, o “E” e o acentinho”.

A partir dessa interação, ensinamos o sujeito “4” a sempre retomar o texto para confrontar sua escrita com a forma que a palavra está escrita no texto, uma vez que apesar de esse aluno estar alfabetizado, ainda comete diversas trocas na escrita e, na maioria das vezes, não reflete sobre a maneira que escreveu. Procedemos dessa forma com todos os sujeitos.

Quando explicamos novamente ao sujeito “4” que faremos o desenho das personagens do conto, mostramos a folha e explicamos que ela está dividida ao meio, portanto temos dois espaços, um para cada personagem. Entregamos a ele e pedimos que escreva seu nome, coloque a data que já está no quadro e inicie o desenho. O sujeito “4” nos pergunta se queremos que ele pinte sua atividade. Perguntamos se ele gosta de colorir, e balança a cabeça afirmativamente. Então dizemos que pode colorir.

A fala do sujeito “4” demonstra sua insegurança no momento de produzir, mesmo que seja um desenho; quer saber exatamente o que a professora espera de sua produção e principalmente o que ela “gosta”. Acreditamos que, se usa esse termo, possivelmente ouviu de algum professor essa expressão. Esse fato vai ao encontro do que observamos em sala de aula e nos cadernos dos alunos, em que encontramos uma série de atividades prontas que estavam coloridas. Tais atividades limitam a criatividade do aluno e podam sua iniciativa para produzir.

Circulamos pela sala olhando a atividade e percebemos que o sujeito “4” está escrevendo o nome da cidade no espaço do seu nome. Perguntamos o que estava escrito. O sujeito ri e diz que está escrito o nome, e quando solicitamos que escreva o nome dele, o faz sem resistência.

O sujeito “4” é extremamente desatento, e isso ficou evidente em vários momentos da coleta de dados. Em uma das atividades, o aluno confundiu as características das personagens. Para auxiliá-lo, retomamos a leitura do conto fazendo pausas e conversando com o aluno sobre as características para promover maior entendimento. No final do diálogo, perguntamos se desenharia o vigário. O sujeito diz que sim, que desenharia um velhinho, e quando dissemos que essa informação não está no texto, o sujeito balança a cabeça negando. Acreditamos que o aluno tenha feito uma inferência com relação à idade da personagem. Respeitamos seu ponto de vista, até porque, provavelmente, ele imaginou a personagem dessa forma e isso deve ser valorizado. No entanto, esclarecemos novamente que no texto não é citada tal característica.

Foi necessário chamar a atenção do sujeito “4”, que estava com dificuldade em dar continuidade em sua atividade. Se distraía com muita facilidade, olhava para fora da sala, mesmo estando de costas para a porta. Iniciava assuntos que não tinham ligação com o que estávamos tratando e se distraía com seus materiais.

Propomos ao sujeito “4” a escrita de uma frase, e ele disse que é difícil. Dizemos que o ajudaríamos e demos alguns exemplos de frases. Em seguida, assinalamos que ele deveria pensar em uma frase que tenha a palavra VIGÁRIO. Pedimos para pensar. O sujeito “4” sugere a frase “*O vigário é bonito!*”. Dizemos que pode ser, mas que ele ainda pode pensar o que mais dizia no texto sobre o vigário. O sujeito “4” diz que ele era barrigudinho. O sujeito “3” interfere dizendo que ele era gordo. Agradecemos a sua participação e pedimos ao sujeito “4” para escrever a frase.

Novamente, percebemos o envolvimento do sujeito “3” com a atividade, pois lembrou o colega da característica do vigário e o auxiliou respondendo para ele. Explicamos ao sujeito “4” que teria que escrever o nome da personagem e uma frase sobre ela. Ele sugere a seguinte frase “*O Zé é bonito*”.

Dizemos que está correto, mas ressaltamos que ficara igual à outra frase, então sugerimos que pense em uma frase diferente. Para auxiliar, sugerimos que pense em como o Zé era citado no texto, como ele conversava com o padre e que tom de voz ele usava para falar com o padre. Explicamos que essas informações o ajudariam a pensar em como era o Zé.

Auxiliamos o sujeito “4” a organizar suas ideias. O aluno diz palavras soltas *Zé...triste...barrigudinho*. Fala as três palavras e inicia o registro. Explicamos a ele que devemos pensar primeiro e organizar as ideias antes de escrever e perguntamos o que ele pensou em escrever. Como fica em silêncio, iniciamos a frase para o aluno “*O Zé é um...*”. O sujeito “4” diz ‘*barrigudinho*’. Retomamos e dissemos: “*O Zé é um menino*”. O sujeito “4” completa, ‘*barrigudinho!*’. Após alguns minutos, retomamos a leitura com o aluno sobre o que ele escreveu. O sujeito “4” lê “*O Zé menino*”. Repetimos a leitura com entonação e perguntamos se está faltando alguma coisa.

Assim que terminamos de perguntar, o aluno pegou a borracha para apagar. Explicamos que não era para apagar, e sim pensar antes se estava faltando alguma palavra. O sujeito “4” abaixa a cabeça e fica assim por alguns segundos. Retomamos a leitura da frase com ele e pedimos que nos acompanhe.

O sujeito “4” tenta escrever a parte da frase que estava faltando (“é um”) dentro de um pequeno espaço, então dissemos que o espaço não seria suficiente e ele teria que apagar e reescrever. Após alguns minutos circulando pela sala, retornamos e percebemos que o texto continuava sem a correção. Pedimos que o sujeito “4” lesse novamente o que escreveu. Ele lê “*O Zé é um...*”. Perguntamos onde está escrito “um”? Explicamos que ele ainda não escreveu “um”. Pedimos que arrume. O sujeito “4” pergunta se é para escrever o número um. O sujeito “3” interfere dizendo que fica feio se fizer dessa forma.

Explicamos que, nesse caso, não devemos usar o número, temos que escrever a palavra “um”. Ele faz uma cara de peralta e inferimos que queria colocar o número para não ter que escrever a palavra.

Assim que conclui o registro, pedimos para que leia: “O Zé é um menino barrigudinho” e o aluno acrescenta: de Pernambuco.

O sujeito “4” fala em voz baixa enquanto escreve algumas palavras. Auxiliamos a organizar a frase que produziu. Relemos para o aluno e perguntamos se ele a compreendeu. Ele responde que não, então perguntamos o que podemos fazer para melhorá-la e o sujeito lê uma palavra da frase que não tem relação com a estrutura da frase. Sugerimos escrevê-la de outra maneira e o sujeito “4” concorda.

Todos os sujeitos produziram frases, mas devido às faltas e ritmo de trabalho de cada aluno, acabaram fazendo em dias alternados, e apesar de termos auxiliado todos da mesma maneira, destacamos a interação entre nós e os sujeitos “3” e “4”, assim como em outras atividades destacamos a interação com outros sujeitos.

Figura 8: Caça-palavras.

Fonte: Acervo da autora.

Ao propormos essa atividade, explicamos aos sujeitos que deveriam localizar as palavras no caça-palavras e escrevê-las nos espaços indicados; em seguida, teriam que escolher uma palavra e escrever uma frase, o aluno não aceitou bem a proposta, dizendo que não sabia. Após estímulo, aceitou tentar. Fica evidente a diferença entre os registros do sujeito “2”, realizados com nossa ajuda, e a escrita, realizada sem ajuda. Nesse dia, todos os alunos estavam presentes na sala de aula, o grupo estava agitado e trabalhamos a produção escrita do aluno.

Na primeira parte da atividade em que o sujeito “2” deveria localizar as palavras no caça-palavras e escrevê-las nos espaços indicados ele desenvolveu com entusiasmo, pois o grau de dificuldade era pequeno e exigia pouca ação mental. No entanto, quando propusemos que escolhesse uma palavra e escrevesse uma frase, o aluno não aceitou bem a proposta, dizendo que não sabia. Os estudos vigotskianos evidenciaram que “[...] quando começamos a ensinar uma criança a escrever, deparamo-nos com uma fraca motivação por parte dela. Não sente nenhuma necessidade da escrita, e só tem uma vaga ideia de sua utilidade” (VIGOTSKI, 2008, p. 123). Entretanto, devemos considerar que

o aluno já frequenta a classe especial há 3 anos e 3 meses, e dessa forma não deveria mais apresentar esse tipo de comportamento, provavelmente ainda o demonstra por conta do reduzido estímulo que tem recebido. Apesar de sua desmotivação, o aluno realizou todas as atividades.

Nessa direção, citamos Luria (1998, p. 188), que destaca a importância do conhecimento da pré-história da escrita infantil para os professores que se propõem a alfabetizar.

Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita. Mas mesmo estes métodos não se desenvolvem de imediato, passam por um certo número de tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios, com os quais deve familiarizar-se o educador que está trabalhando com crianças de idade escolar, pois isto lhe será muito útil.

Os sujeitos da pesquisa já tinham a pré-história da escrita, necessitando de um trabalho direcionado e estímulos adequados para desenvolver a leitura e a escrita. Ao propormos a produção escrita, levamos em conta a diferença existente em nosso sistema alfabético em relação aos demais, uma vez que ele se pauta nos sons da fala que ele representa. Sendo assim, consideramos que, para que o sujeito se aproprie da leitura e da escrita é indispensável que ele se atente aos sons da fala e se torne consciente da sua relação com a representação gráfica, tanto com relação à palavra propriamente dita, quanto com relação às relações fonema-grafema (SOARES, 2016).

Rojo (2009), Colello (2004) e Soares (2015) igualmente determinam o processo de alfabetização como um período no qual o aluno adquire o código escrito, se apropria de habilidades de leitura e escrita, perpassa um processo de transformação de fonemas em grafemas e compreende/expressa significados por meio do código escrito. No entanto, a autora adverte que todo esse processo de aquisição da língua não ocorre de um momento para o outro, leva um tempo para ocorrer.

Com base nos pressupostos das autoras, podemos afirmar que os sujeitos “1” e “4” estão alfabetizados, necessitando de um trabalho direcionado à reescrita de frase e pequenos textos. É preciso também que recebam apoio para reorganizar o pensamento no momento de produzir a escrita. Os sujeitos “2” e “3” estão em processo de alfabetização, adquirindo o código escrito, iniciando as reflexões a respeito da transformação do grafema em fonema. O sujeito “2”, no início da coleta de dados, já se

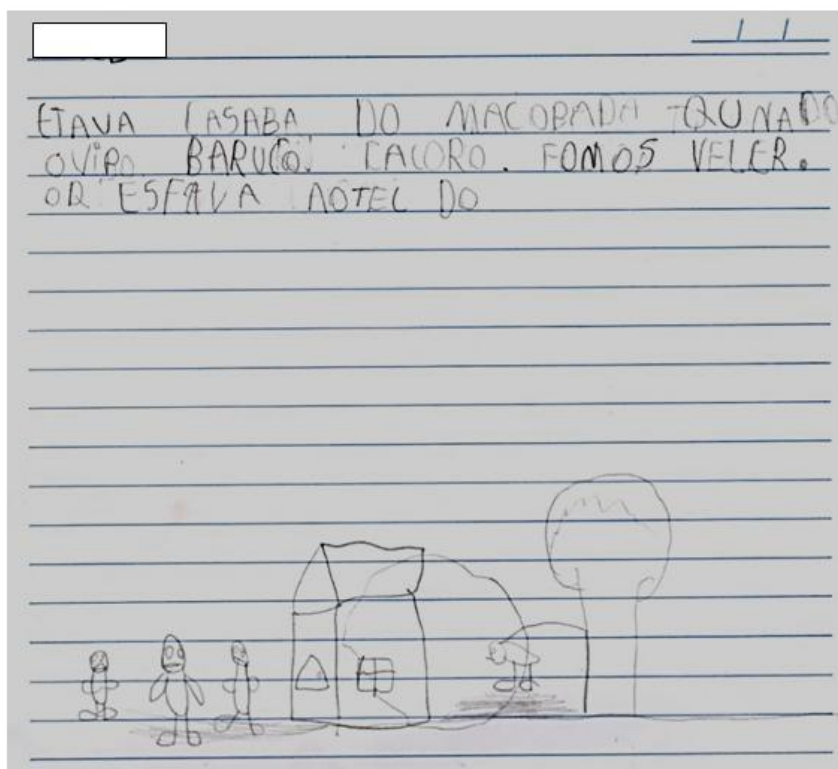
expressava por meio do código escrito, porém necessita de atividades e intervenções específicas para avançar em sua produção escrita. O sujeito “3” iniciou os registros no decorrer da coleta de dados, demonstrando progressos gradativos em sua produção.

Para finalizar o trabalho, propusemos uma atividade de escrita espontânea. Compartilhamos uma história de nossa infância com os alunos e solicitamos a cada um a exposição de uma história que aconteceu com eles mesmos enquanto brincavam ou outra história que quisessem. Após todos concluírem, solicitamos novamente a narração da história, que agora deveria ser contada de outra forma, por meio da escrita.

Nossa proposta de trabalho na classe especial foi justamente trabalhar a alfabetização e o letramento ao mesmo tempo, pois exploramos palavras destacadas do texto ‘Continho’, ou seja, contextualizadas após termos lido e dialogado com o grupo sobre o texto. Sugerimos a produção escrita com palavras e textos reais e a partir delas estabelecemos as relações fonema-grafema. Levamos aos alunos ainda diferentes tipos de gêneros textuais, como as imagens e vídeo referentes ao texto.

[...] a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: aprende a ler palavras com base em textos reais que lhe foram lidos, que compreenderam e interpretaram – palavras destacadas desses textos, portanto, contextualizadas, não palavras artificialmente agrupadas em pseudotextos, não mais que pretextos para servir à aprendizagem de relações grafema-fonema; e aprende a escrever palavras produzindo palavras e textos reais – não palavras isoladas, descontextualizadas, ou frases artificiais apenas para a prática das relações fonema-grafema; e ao mesmo tempo vai ainda aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes eventos de letramento e conhecendo vários tipos e gêneros textuais, vários suportes de escrita: alfabetizar letrando (SOARES, 2016, p. 350).

A escola poderia se beneficiar desse tipo de atividade se a desenvolvesse com mais frequência, uma vez que ela propicia momentos nos quais um aluno pode auxiliar o outro para desenvolver o pensamento abstrato, ao contrário de trabalhar com atividades que focalizam apenas os aspectos visuais e concretos, geralmente atividades descontextualizadas. Isso indica que a escola não valoriza a importância da “cooperação, a interação e o fazer junto”, com o objetivo de “avançar a partir do nível real de conhecimento” (PADILHA, 1997, p. 103).

Figura 9: Escrita espontânea: Sujeito “2”

Fonte: Acervo da autora.

Nesse dia, um dos alunos – que chamamos de José –, que não é sujeito da pesquisa, desenvolveu uma atividade diferenciada dos demais, pois ainda não está alfabetizado. Entretanto José, ao final da aula, pediu para escrever a sua história. Como estávamos finalizando a mediação com outro aluno, pedimos aos sujeitos “2” e “3” auxiliarem o colega em sua escrita. A reação do sujeito “2” à proposta foi surpreendente. Primeiro, porque ele sempre afirmou que não sabia ler e escrever, e em muitos momentos da coleta de dados negou-se a produzir a escrita. Segundo, porque além de ajudar o colega, foi além, organizou suas ideias, produziu fonemas isolados, silabou as palavras para facilitar o entendimento do que José deveria escrever e o auxiliou a compreender o que o sujeito “3” dizia (uma vez que esse aluno tem um comprometimento significativo na fala e também auxiliou J). Apesar da dificuldade, o sujeito “3” ajudou o colega em sua escrita, fazendo os sons das letras.

Essa interação entre os alunos é relevante e deve ser valorizada, uma vez que a mediação entre os pares propicia o resgate das experiências adquiridas por eles no cotidiano e as associam ao ensino organizado, permitindo o refinamento das funções psicológicas superiores (OLIVEIRA et al., 2015).

O diálogo entre os dois teve início com o sujeito “2” perguntando a José como era a sua história. Ele responde que é a história do cachorro. O sujeito “2” pergunta a ele como se escreve CACHORRO, e ele diz que não sabe. O sujeito “2” pede para que ele pense, e em seguida fala a palavra *CACHORRO* de forma pausada, repetindo a primeira sílaba da palavra da mesma forma. José pergunta se para escrever a sílaba ditada deve usar o L e o A. O sujeito “2” balança a cabeça negativamente e pede novamente para seu colega pensar.

Em seguida, diz para o colega que para escrever CACHORRO deve usar o C e o A. O sujeito “3”, ao se aproximar dos colegas, observa o diálogo pergunta o que José está tentando escrever. O sujeito “2” responde que é: “CACHORRO”. O sujeito “3” auxilia dizendo que é a letra ‘O’ que ele deve usar.

O sujeito “2” pede novamente para José pensar e ajudá-lo a pensar em sua escrita. Em seguida, observa a escrita de José e chama sua atenção dizendo que ele deve escrever “separado” (referindo-se aos espaços entre as palavras) e começa a apagar a atividade do colega. O sujeito “3” ajuda a orientar José dizendo que não pode ser tudo “*imendado*”, referindo-se aos espaços que não foram deixados entre as palavras. O sujeito “2” explica a fala do sujeito “3” para José, que não havia compreendido o que o seu colega acabara de falar.

O sujeito “3” reforça o pedido dizendo que José deve deixar espaço entre as palavras. O sujeito “2” concorda e diz que o dele está “certinho” (inclusive busca a sua atividade que está sobre a mesa da pesquisadora e mostra para José, exemplificando como ele deve fazer). Explica que é daquela forma que deve ficar, tudo separado (referindo-se aos espaços que deixou entre as palavras).

Em seguida, o sujeito “2” devolve a atividade sobre a mesa, retorna para a carteira de José e analisa sua escrita, e como encontra dificuldade para auxiliar o colega (pois também não está alfabetizado), olha para o sujeito “3” e pede que o ajude a pensar. O sujeito “3” concorda com a cabeça. O sujeito “2” lê a frase: “*Ele pulou o muro*”. O sujeito “3” sugere que escreva “CO”, o sujeito “2” acata e pede para José escrever. José registra a letra O. O sujeito “2” solicita que registre e não se esqueça do espaço (José registra). O sujeito “2” analisa a escrita do colega e sugere que escreva as letras L e O se referindo à segunda sílaba da palavra PULOU.

Evidenciamos que o sujeito “2” aprendeu diversos aspectos da produção escrita, como os espaços que devem ser deixados entre as palavras para que possa ler

posteriormente; a necessidade de se atentar para os sons da fala para que identifique e transforme os fonemas em grafemas; por diversas vezes pediu para o colega olhar para sua boca e ouvir “as letrinhas” que estava pronunciando. Foi capaz de se organizar para verbalizar e explicar para o colega, orientando-o.

Em vários momentos, percebemos que o sujeito “2” falou e agiu com José exatamente como conversávamos e agíamos com eles no decorrer das aulas. O aluno se abaixou na altura de José, em frente a sua carteira, falou pausadamente e pediu graciosamente para o aluno “pensar junto” com ele.

O sujeito “2”, a partir de nossas intervenções, foi levado a outro nível de desenvolvimento, pois foi capaz de nos imitar, e a imitação tem um papel fundamental para o desenvolvimento. O aluno demonstrou ter aprendido, porque foi capaz de realizar sozinho (e orientar o colega) o que antes necessitava de nossa ajuda para realizar (VIGOTSKI, 2008).

José, em um determinado momento, separou uma sílaba em uma palavra que não deveria. O sujeito “2” o corrigiu dizendo que não era necessário deixar espaços. Em seguida, pega a borracha e apaga para José. Ao dizer que deveria escrever a palavra “junto”, o sujeito “2” faz sinal unindo e batendo os dedos indicadores um no outro para reforçar que a palavra deve ser escrita sem espaços entre as letras. Após corrigir, José nos pergunta o que deve fazer. Dissemos que naquele momento quem iria ajudá-lo são seus colegas e que ele deveria prestar atenção neles. O sujeito “2” ao ouvir, diz para José: *“Vamo pensa agora!”*.

Achamos graça e ficamos encantadas com o sujeito “2” e seu envolvimento com a escrita. Ele também sorri, está satisfeito com o fato de termos acreditado em sua capacidade de ajudar o colega a escrever. Foi um momento gratificante. Geralmente, a escola não faz uso desses momentos, nos quais um aluno pode auxiliar o outro para desenvolver o pensamento abstrato, trabalha com atividades que enfocam apenas os aspectos visuais e concretos, na maior parte das vezes atividades descontextualizadas. É necessário que a escola valorize a “cooperação, a interação e o fazer junto” com o objetivo de “avançar a partir do nível real de conhecimento” (PADILHA, 1997, p. 103).

O comportamento do sujeito “2” mostrou-nos o quanto foi significativa para ele a proposta de trabalho com a escrita, efetivada por nós no período da coleta de dados. O aluno ressignificou nossas abordagens. Inferimos que suas negativas iniciais frente às propostas de escrita possivelmente são uma forma que ele encontrou de evitar o

fracasso, pois o aluno tem um histórico de frustrações no ambiente escolar. Contudo, a partir do momento em que acreditamos em suas potencialidades, propomos atividades planejadas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento, mediando-as e possibilitando a sua execução, foi possível perceber seu envolvimento por meio de suas atitudes e de seu comportamento.

Os sujeitos “2” e “3” demonstraram que aprenderam diversas estratégias para desenvolver a escrita e que são capazes de compartilhar os seus conhecimentos com os colegas, ou seja, estão se desenvolvendo, basta dar continuidade ao trabalho para que avancem em sua aprendizagem.

A perspectiva teórica abordada foi determinante para o desenvolvimento do trabalho e os resultados alcançados. Com base na concepção sócio-histórico-cultural, o processo educacional foi vislumbrado sob a ótica de uma prática social dialógica intercedida pelo (signo) e pelo outro (pessoas). Nessa concepção, o indivíduo é concebido apenas com um aparato biológico e a partir da vida em sociedade, contato com valores e cultura, e esse aparato, no processo de ensino e aprendizagem, efetiva o processo de desenvolvimento humano (MELETTI; KASSAR, 2013)

Ao buscarmos desenvolver o inverso do que encontramos no estudo de Silva-Porta (2015), a qual evidenciou a presença de práticas tradicionais, centradas na figura do professor e na transmissão de conteúdos, buscamos aplicar todas as atividades com foco na participação e desempenho dos alunos.

6.2 MOTIVAÇÃO E ENVOLVIMENTO NO TRABALHO COM O TEXTO

Destacamos alguns momentos que retratam a motivação e interesse dos sujeitos pelas atividades relacionadas ao texto. Um desses momentos ocorreu no segundo dia de trabalho, assim que chegamos à escola e ainda estávamos no pátio, quando o sujeito “1” foi ao nosso encontro dizendo que não se esquecera do nome do autor do texto, “*Paulo Mendes Campos*”.

No segundo encontro, ao chegarmos à escola, a professora regente nos entregou a chave da sala de aula e disse que poderíamos entrar e organizar os materiais e que em seguida ela entraria com os alunos. No entanto, o sujeito “1” e sua colega, que chamamos aqui de Mariana, entraram conosco. Assim que chegamos à sala,

penduramos o banner com o texto no quadro e o sujeito “1” iniciou a leitura (sem que fosse solicitado), no que foi acompanhada por sua colega (que ainda não está alfabetizada), que repetia as palavras conforme o sujeito “1” fazia a leitura. Essa cena nos revelou o grande interesse que essas alunas tiveram pelo texto, consequência de nossa mediação, observamos que despertamos-lhes o interesse e a partir de novas mediações, o estamos consolidando. Aos poucos, intervimos para que Maria não apenas repetisse o que o sujeito “1” estava lendo (a aluna apenas repetia, mas não olhava para o texto), mas que acompanhasse conosco a leitura (íamos apontando as palavras no texto) olhando para o banner no quadro. Essa cena mostrou o quanto a proposta do texto foi significativa para essas alunas. O sujeito “1” memorizou o nome do autor e releu o texto sem que isso fosse solicitado e sua colega Maria (que não é sujeito da pesquisa) acompanhou a leitura repetindo o que o sujeito “1” lia e verbalizou vários trechos mostrando que havia memorizado.

Outro acontecimento que merece destaque refere-se à interação entre os sujeitos “3” e “4” a respeito do texto. Estávamos iniciando a aula e nesse dia estavam presentes apenas esses sujeitos “3” e “4”. Penduramos o banner no quadro com o texto e o sujeito “4” inicia um diálogo enquanto organiza seus materiais. Diz que leu o texto ‘Continho’ em seu computador. Perguntamos como fez isso, se havia pesquisado e ele confirmou que sim. Indagamos como ele pesquisou, qual palavra digitou no computador para encontrar o texto. Ele respondeu que escreveu “Continho”. Ficamos surpresas com seu relato e perguntamos se ele leu o texto e ele confirmou que sim, com um largo sorriso no rosto.

O sujeito “3” ouviu o diálogo e interrompeu dizendo: *“eu também copiei no meu putador” (computador). Eu “pequisei” (pesquisei) lá também*. Ao percebermos o interesse dos alunos, demonstramos satisfação e contentamento por sabermos que haviam gostado do texto e pesquisado em casa. O sujeito “3” diz então que o copiou em uma folha. Pedimos para ver a cópia e ele disse que havia deixado em casa. Solicitamos que trouxesse na próxima aula e ele concordou.

Pedimos ao sujeito “4” que nos contasse o que se recordava do texto. Ele disse palavras soltas referentes ao texto *“é...lá do menino...triste...barrigudinho...numa estrada”*, e em seguida fica em silêncio. Confirmamos as informações relatadas e perguntamos se ele lembra com quem o menino conversava. O sujeito “4” continua dizendo palavras soltas *“triste, barrigudinho”*. Insistimos para que tente se recordar

com quem o menino conversa. O sujeito “4” diz “*do sertão*”. Confirmamos que está correto, que o menino mora no sertão, e pedimos ajuda ao sujeito “3”, uma vez que ele também havia pesquisado. Ele evita dizer que não sabe ou que não se lembra, preferindo falar que pesquisou “um pouco só”.

Esse momento também foi maravilhoso. Percebemos que o sujeito “3” fez questão de comentar que também pesquisou, inicialmente para poder de alguma forma participar do diálogo, pois verificou nossa reação de entusiasmo com o relato do sujeito “4”, e também porque percebemos que realmente se interessou pelo texto. Em diálogo com a professora regente, esta informou que o aluno não tem televisão nem computador em casa.

Demos continuidade à mediação sobre as informações referentes ao texto, solicitando que os sujeitos tentassem se lembrar com quem o menino conversava. O sujeito “4” lê no texto que está no quadro a palavra “Pernambuco”. Confirmamos que esse é o local em que se passa a história, mas que alguém conversa com o menino. O sujeito “4” diz que é o “*Zé mané*”. Confirmamos que o nome do menino é Zé, no entanto, “*Mané*” é uma rima inventada por um colega da turma, no entanto essa palavra não está no texto. Enfatizamos que podemos até brincar com a rima, mas essa palavra não tem no texto. Relembramos que a pessoa que conversa com o Zé chega a cavalo e pergunta alguma coisa para ele. O sujeito “3” diz que “*é o vigário, um homem*”, e que ele pergunta ao menino “*aonde vai essa estrada*” e o Zé responde: “*não, nós é que vai nela*”. Parabenizamos o sujeito “3” por sua participação e ressaltamos que ele já memorizou a história.

O sujeito “3” faltou às aulas por dez dias, e não teve acesso à parte das atividades, mas o diálogo demonstra o quanto foi significativa a proposta de trabalho com o texto para esses alunos e o quanto se envolveram. O que nos deixou satisfeitos foi o fato de esse trabalho – o texto – ter perpassado os muros da escola, uma vez que o sujeito “4” lembrou-se dele em casa e teve a iniciativa de pesquisá-lo na internet, sem que isso tivesse sido solicitado por nós. Mesmo que o sujeito “3” não tenha realizado a pesquisa, buscou de alguma forma mostrar que para ele também foi significativo e utilizou um dos recursos que tem acesso e considera importante para comprovar isso: a cópia. Isso fica claro quando diz: “*eu copieei no meu putador*”.

Provavelmente, o aluno não saiba realizar uma pesquisa na internet por não ter acesso a um computador, mas não deixou de demonstrar o quanto isso é importante para

ele. Cabe ressaltar que o sujeito “3”, apesar de ter um comprometimento significativo na fala, conversou conosco relatando suas recordações acerca do texto. Ao perguntarmos o que o padre conversara com o menino, o sujeito “3” diz que esqueceu. Relembramos o início da fala do vigário “engraçadinho duma” e o sujeito completa “*di uma figa*”. Relembramos o diálogo entre as duas personagens repetindo a pergunta do vigário ao menino “Como você se chama?” e o sujeito “3” diz “*elis mi sama di Zé*”. Fazemos a leitura da última frase do texto enquanto acompanhamos com o dedo, para confirmar se realmente é isso que ele responde.

Dizemos aos alunos que ficamos contentes em saber que pesquisaram e leram o texto, enfatizando que são muito inteligentes. Em seguida, continuam conversando entre si. O sujeito “3” pergunta ao sujeito “4” que dia ele havia pesquisado e ele responde que fora na noite anterior. O sujeito “3” diz “*eu pequisei onti a tadi*, eu *pequisei* esse negócio aí... Meu *pimo* também copiou”. É importante destacar a importância do envolvimento da família, uma vez que o sujeito “3” assinala que o seu primo também copiou o texto, o que torna esse momento um evento de letramento.

No dia em que propusemos a atividade a ser descrita, estavam na sala de aula apenas os sujeitos “3” e “4”. No primeiro momento, realizamos a escrita do nome de uma das personagens no quadro com a ajuda do sujeito “3”. Ele terminou o registro de seu nome e ficou parado. Não iniciou o desenho enquanto não orientamos novamente sobre o que deveria fazer na atividade. Mesmo após orientações, observamos que o sujeito “3” não altera e nem dá continuidade a sua produção escrita. Apesar de ser um aluno que não incomoda os demais, ele brinca muito, mesmo que de maneira solitária, em sua carteira. Com frequência, joga o corpo e a cabeça para trás, tem um comportamento apático, demonstra desânimo e total falta de iniciativa.

Explicamos ao sujeito “3” que temos no texto duas personagens: o vigário e o Zé, e que escreveríamos no quadro o nome das duas. Indagamos-lhe quais letras utilizaríamos para escrever VIGÁRIO. Ele responde que é a letra I. Colocamos a letra I no quadro e perguntamos se antes dela devíamos escrever alguma letra, se ele ouve algum som. Explicamos que se deixarmos daquela forma, teremos que ler IGÁRIO. Enfatizamos o som do fonema V e questionamos que letra faz aquele som. O sujeito “4” se antecipa e responde antes do sujeito “3”, pois já está alfabetizado. Agradecemos a participação do sujeito “4” nesse momento e solicitamos que deixe o sujeito “3” nos ajudar a escrever a palavra VIGÁRIO. Explicamos que ele nos ajudará a escrever o

nome do menino. O sujeito “4” concorda. Indagamos ao sujeito “3” quais letras precisamos para escrever a sílaba GÁ. Ele responde: A. Dizemos que está correto, no entanto, há uma letra antes do A, fazemos o som, pedimos para o aluno repetir e perguntamos qual letra acha que é. O sujeito “3” diz que é o K (apontando no alfabeto a letra C). Confirmamos se ele se refere à letra C. Ele balança a cabeça afirmativamente. Escrevemos a letra C e fazemos a leitura para o aluno enfatizando a diferença entre elas “VICÁRIO/VIGÁRIO. O sujeito “3” sorri e abaixa a cabeça na carteira, escondendo o rosto, pois percebe a diferença. Depois de alguns segundos levanta e diz que não sabe. Discordamos do aluno, dizendo que ele sabe, que está nos ajudando a produzir a escrita, que já nos falou duas letras e que estamos pronunciando de forma exagerada para pensarmos juntos no som que elas produzem. Em seguida pedimos para pensar se tem algum colega na sala que tenha aquele som no nome.

Escrevemos VIGÁRIO com a letra O no lugar de G (conforme sugerido pelo aluno) e lemos em voz alta. O sujeito “3” acha graça e abaixa a cabeça. Explicamos então que é a letra G que devemos usar antes do A. Fazemos o som da letra G novamente para o aluno. Explicamos que essa letra também tem outros sons, mas que não conversaremos sobre isso agora. Perguntamos quais letras estão faltando para terminarmos de escrever a palavra VIGÁRIO. O sujeito “3” responde corretamente. Isso nos mostra que ele já reconhece alguns sons, quando pronunciados de forma pausada, pára para ouvir e refletir, mantendo-se atento e interessado na atividade, atitudes que não apresentava no início da coleta de dados.

O sujeito “3” fica apreensivo, com receio de falar. Instigamos dizendo que é importante tentar e não importa se disser alguma letra errada, em seguida o aluno faz uma sugestão que é valorizada.

Escrevemos com a letra A, sugerida pelo aluno e o fazemos refletir se ficou correto. Ele diz que não. Então nos recordamos que na sala tem uma colega que tem a letra R no nome e sugerimos que o aluno pesquise em uma lista, em um cartaz, que tem o nome de todos os alunos da sala. Após um tempo, como o aluno não consegue identificar a letra, mesmo após instigá-lo, fazemos o som da letra do nome da colega e a escrevemos a letra no quadro. Fazemos a leitura da palavra, localizando-a no texto e com a ajuda dos alunos comparamos as letras para saber se está escrito da mesma forma que está escrito no texto.

É importante destacar o vínculo criado entre os sujeitos e a pesquisadora no decorrer da coleta de dados, foi positivo e demonstrado pelos alunos de várias maneiras. Evidenciamos que os alunos se surpreenderam com os elogios e estímulos que lhes dispensamos. Quando usamos a palavra “*ótimo*”, por exemplo, para elogiar a elaboração de uma atividade de um dos sujeitos, os demais ficam surpresos, fato que só percebemos nas filmagens, pois todos pararam de fazer suas atividades e acompanharam a intervenção.

O sujeito “1” nos chama para olhar sua atividade e dizemos que está ótimo, tudo certo. O sujeito “1” se surpreende e diz “*Nossa! Ótimo?*” (Risos). O sujeito “3” brinca com o sujeito “1” dizendo que “*tá errado, tá tudo errado*”.

Esse diálogo revela que os alunos percebem e reconhecem o fato de os respeitarmos, primeiro enquanto seres humanos com suas dificuldades e habilidades, segundo por propormos aulas planejadas e ouvirmos suas ideias. Notamos, ainda, que um dos sujeitos nos chamou a atenção para que elogiássemos o seu colega, que também havia dado início à tarefa. Isso nos mostra a necessidade que esses alunos têm, assim como quaisquer outros alunos, de ter suas produções reconhecidas e valorizadas e que, provavelmente, não recebem esse tipo de tratamento, porque ficaram surpresos com nossa postura.

Passamos pelo sujeito “3” e ele nos informa que errou. Percebemos então que ele estava se referindo ao tamanho de sua letra, muito grande. O sujeito “1”, sentado ao seu lado, elogia sua letra. Explicamos para o sujeito “3” que quando termina a linha ele deve escrever na linha abaixo (o aluno a registrara fora da margem). Brincamos perguntando se ele se empolgou. O sujeito “3” sorri e concorda com a cabeça. Nesse momento, não exigimos que refaça, apenas explicamos que na próxima linha deverá escrever só até o final da linha. É relevante assinalar que o aluno não mais ultrapassou o limite da linha. Voltamos a elogiar o texto do aluno e mostrar a diferença em sua letra.

É importante sublinhar que, além de elogiar, buscávamos mostrar aos sujeitos os seus progressos e o quanto eram capazes. Ao encontro do que propõe Cagliari (1998), valorizamos os próprios estudantes enquanto mediadores entre si, e não apenas o professor como autoridade nesse processo, uma vez que quando realizam atividades juntos, têm como alternativa dividir seus conhecimentos. O sujeito “1”, em diversos momentos, auxiliou seu colega na execução das atividades.

No tocante à afetividade, estabelecemos uma relação de carinho e respeito com todos os sujeitos, e o sujeito “2” foi o que mais verbalizou sentimento de carinho para conosco. Em uma das aulas, no meio de um diálogo sobre o texto, nos perguntou quanto tempo permaneceríamos na sala de aula. Explicamos que estaríamos duas vezes por semana, e ele revelou que gostaria que ficássemos três dias por semana.

Em outro momento, apesar de sermos exigentes frente ao comportamento do sujeito “2”, o olhamos com reprovação, esperando que compreendesse nossa insatisfação com suas atitudes, e ele disse: *“Você é bonita tão quando você olha assim pra mim... é professora...você é bonita!”*. Não conseguimos conter o riso, até porque alguns colegas também riram. Agradecemos e solicitamos que concluísse sua tarefa.

Salientamos que houve outras manifestações de afeto, mas não as descrevemos aqui. Reiteramos a importância da atividade organizada, planejada e sistematizada, uma vez que os alunos percebem o planejamento e o cuidado com que preparamos as atividades, uma das mais importantes manifestações de afeto que podemos dispensar aos alunos.

7. CONSIDERAÇÕES GERAIS DA INTERVENÇÃO PARA A PESQUISA

Os resultados obtidos nesta pesquisa foram alcançados com base em uma intervenção organizada e sistematizada, em que consideramos a apropriação da leitura e escrita a partir do gênero textual conto, e se efetivou com as mediações junto aos sujeitos inseridos em sala de aula com os demais colegas de turma. Foi possível verificar como ocorre o trabalho em uma classe especial em que se encontram alunos de diferentes idades e níveis de desenvolvimento.

Na primeira etapa, permanecemos em sala de aula para observar as relações interpessoais e a rotina e para posteriormente elaborarmos as atividades. Na segunda etapa, levamos a efeito a execução dessas atividades pela mediação envolvendo o letramento, a leitura e a escrita, tendo por base o gênero textual conto.

Confirmamos os pressupostos de Vigotsky (2007) ao pontuar que o aprendizado ocorre quando é organizado de forma adequada e tem como resultado o desenvolvimento mental. Isso envolve diversos processos de desenvolvimento que não aconteceriam de outra maneira que não dessa. Sendo assim, organizamos a intervenção, planejamos e a conduzimos de forma que os sujeitos puderam compartilhar diversos momentos envolvendo o letramento, a leitura e a escrita. Planejamos e desenvolvemos uma série de práticas para executarmos a proposta de intervenção e alcançarmos os resultados pretendidos. A retomada histórica da educação especial no Brasil foi imprescindível para podermos compreender a visão que ainda recai sobre esses sujeitos, assim como seus direitos garantidos por lei.

Todo o formato da intervenção, seu planejamento e execução propiciaram aos sujeitos a participação em eventos de letramento envolvendo a leitura e a escrita de forma coletiva e individual. Nesse sentido, esta pesquisa corrobora as ideias de estudiosos do letramento (KLEIMAN, 2008) (MARCUSCHI, 2010) e (ROJO, 1998) que apontam a relevância das crianças participar, ainda que de forma oral, em episódios envolvendo a leitura e a escrita, momentos cruciais para que se apropriem da escrita.

Foi possível ainda confirmar que há mesmo um estigma depositado nessas pessoas como seres incapazes de aprender; mas confirmamos que se forem ofertadas atividades organizadas e contextualizadas, estas poderão contribuir para o desenvolvimento desses sujeitos, pois no decorrer da coleta de dados os participantes

demonstraram envolvimento com as informações relacionadas ao texto em estudo e gradativamente realizaram tentativas de leitura e escrita.

8. CONCLUSÃO

Ao optarmos por desenvolver uma análise da apropriação da leitura e escrita por crianças com deficiência intelectual em uma classe especial, buscamos confirmar os resultados desse tipo de atendimento, desde que fosse proposto um trabalho organizado e direcionado com atividades planejadas e sistematizadas.

Nesse sentido, por meio desta pesquisa-ação, investigamos as possibilidades de as crianças com deficiência intelectual se apropriarem da leitura e escrita quando mediadas por atividades sistematizadas baseadas no gênero textual conto na instituição escolar. Nosso objetivo geral foi compreender como as crianças e adolescentes com deficiência intelectual se apropriam da linguagem escrita – leitura e escrita – no Ensino Fundamental I e como objetivos específicos buscamos delinear um panorama histórico sobre a Educação Especial no Brasil; propor estratégias de alfabetização para alunos com deficiência intelectual na Educação Básica, com o respaldo dos teóricos pesquisados; desenvolver atividades de intervenção pedagógica a partir do gênero textual conto; e compreender como as atividades propostas permitiram a apropriação da leitura e escrita pelos sujeitos. Ressaltamos que esses objetivos foram alcançados no decorrer deste estudo.

Ao finalizarmos a pesquisa, confirmamos o pensamento de Vigotski (2007) ao acentuar que, a partir da mediação, estratégias e suportes diferenciados, é possível desenvolver a leitura e escrita nos alunos com deficiência intelectual.

A abordagem das legislações vigentes relativas à pessoa com deficiência intelectual e sua inclusão no contexto escolar no Brasil nos permitiram situar e contextualizar a legalidade desse atendimento. Abordar as primeiras experiências sistematizadas para a educação das pessoas com deficiência, as primeiras instituições de atendimento e a implantação das classes especiais no estado do Paraná nos proporcionou um maior entendimento sobre a maneira com que essas pessoas foram atendidas e educadas ao longo da história. Isso propiciou a efetivação dos objetivos e a resolução de nosso problema de pesquisa, nos ajudou a pensar em estratégias de alfabetização e letramento e a desenvolver atividades de intervenção pedagógica para os sujeitos de nossa pesquisa. Assim, foi possível compreender que, se propormos atividades planejadas e sistematizadas, propiciamos a apropriação da leitura e escrita pelos sujeitos.

Destacamos que a intervenção na alfabetização dos alunos da classe especial foi essencial para fortalecermos nossa hipótese de que esse espaço ainda é um dos melhores para que esse processo se desenvolva. A retomada teórica da alfabetização da pessoa com deficiência foi fundamental para a organização da intervenção, a qual se materializou por meio de uma série de atividades de leitura, escrita e letramento. Nossa proposta propiciou aos sujeitos novas possibilidades de agir na sociedade.

Como resultados da pesquisa, podemos considerar ainda o envolvimento com o texto e seu conteúdo; a iniciativa e disposição para realização de produção escrita; o interesse em aspectos relacionados à língua escrita e a melhoria na interação com os pares. Nossa prática foi realizada não no sentido de um processo mecânico de desenvolvimento de potencialidades, mas como um processo em que os sujeitos desempenharam um papel ativo e, sobretudo, interativo. Ao final, podemos afirmar que o trabalho por meio de gênero textual pode ajudar na apropriação da leitura e da escrita, que são instrumentos de inserção e atuação social, pois amplia o nível letramento.

Esperamos que este trabalho seja útil não apenas aos profissionais da educação especial, mas da educação como um todo, que dele possam fazer uso como ferramenta de reflexão sobre sua prática enquanto alfabetizadores e contribuir para a superação do estigma a que esses sujeitos estão expostos ao longo da história.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de et. al. **Crônicas I**. Para gostar de ler, 27. ed., 2005.

APARICIO, Ana Silvia Moço; SILVA, Silvio Ribeiro da (Org.). **Gêneros textuais e perspectivas de ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 36)

ARAÚJO, Maria José Fernandes da Silva. Práticas literárias na escola a partir do gênero conto. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, ano 11, n. 18, 2º semestre, 2015. Disponível em: <http://www.lettramagna.com/artigos_18/artigo6_18.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes. **Para além do biológico, o sujeito com a Síndrome de Klinefelter**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, Vitória, ES, 2014.

AZEVEDO, Fabiana Cristina de. **Alfabetização e letramento em alunos com deficiência intelectual no ensino regular**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch, 1895-1975. **Estética da criação verbal**/Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. – 2ª ed – São Paulo Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior)

BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA T. S. A. **Educação especial e teoria histórico-cultural**: em defesa da humanização do homem/ prefácio Demerval Saviani – Maringá: Eduem, 2012. 258 p.

BORGES, A. A. P. As classes especiais e Helena Antipoff: uma contribuição à História da Educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n3/1413-6538-rbee-21-03-00345.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 05 nov. 2015.

BRASIL. **Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual** Tradução de Jorge Márcio Pereira de Andrade. Montreal: 2004. Disponível em: <<http://www.adiron.com.br/arquivos/Montreal.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Brasília, DF: 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Brasília, DF: 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 5 maio 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Brasília, DF: 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 20 jan. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Brasília, DF: 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 5 maio 2016.

BRASIL. **Nota técnica nº 09**, de 09 de abril de 2010. Assunto: Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. 2010a. Disponível em: <<http://www.oneesp.ufscar.br/nota-tecnica-centro-de-aee-09-04-2010.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BRASIL. **Nota técnica nº 11, de 07 de maio de 2010**. Assunto: Orientações para a Institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em: 12 abr. 2016.

BRASIL. **Nota técnica nº 108, de 21 de agosto de 2013.** Assunto: Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. 2013. Disponível em:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FEaDZIjUguQJ:portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D17237%26Itemid%3D+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 13 abr. 2016.

BRASIL. **Nota técnica nº15/2015.** 2015a. Disponível em:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FEaDZIjUguQJ:portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D17237%26Itemid%3D+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 13 abr. 2016.

BRASIL. **Nota técnica nº20/2015.** 2015b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17213-nota-tecnica-20-orientacao-aplicacao-multa-20mar&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Educação na Idade certa.** Brasília, DF: MEC, SEB, 2015. Disponível em:

<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_apresentacao.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2016.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa.** Disponível em:

<<http://pacto.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 de maio de 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** 2014. Disponível em:

<<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 2 mai. 2016

BRASIL. Ministério da Educação. **PNAD 2012:** cai o percentual de pessoas sem instrução. Brasília DF: 2013. Disponível em:

<<http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/09/pnad-2012-cai-o-percentual-de-pessoas-sem-instrucao>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2,** de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 4,** de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. INEP/MEC. **Resultados Finais do Censo Escolar**. Brasília, DF: 2016.
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRAUN, Patricia. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 304 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.
Disponível em: <<http://www.lateca-uerj.net/publicacoes/teses/>>.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e Letramento – Perspectivas Linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

CARMO, A. A. **Deficiência física**: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina. Brasília, DF: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

CORDEIRO, Glaís. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer (Apresentação). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. v. 1, p. 7-18.

COSTA, Magda Suely Pereira. **Maria Montessori e seu método**. [S. l.]: 2001.
Disponível em:
<<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6544/5274>>. Acesso em: 01 de abr. de 2016.

COSTA, M. M. **Metodologia do ensino da Literatura Infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007.

DIAS, Anair Valência Martins. Hipercontos Multissemióticos: Para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DRAGO, Rogério. Práticas pedagógicas, inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson (Org.). **Educação Especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. **Rev. bras. educ. espec.**, [online], v..21, n. 1, p.57-74, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000100005>>.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpx, 2011. (Série Fundamentos da Educação).

GARCIA, M. O. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 26. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

GASPAROTTO, Denise Moreira. **O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do ensino fundamental I**. [S. l.]: 2014. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/dmgasparotto.PDF>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês** – depoimentos de mulheres com deficiência mental. 2. ed. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

GOMES, Joseleine de Campos. **Implicação da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento na prática docente**. 2014. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/574/1/Joseleine%20de%20Campos%200Gomes.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

GOMES, Tatiane Andressa de Almeida Gomes. **O desenvolvimento da linguagem oral e a sua relevância no processo de alfabetização**: contribuições da psicologia histórico-cultural e da fonoaudiologia. 2016, 136 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **Alfabetização**: a criança e a linguagem escrita. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Texto e linguagem)

GUEBERT, Mirian Célia Castellain. **Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular**. 2013. Tese (Doutorado em Educação: história, política, sociedade)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.iparadigma.com.br/bibliotecavirtual/files/original/af2460dd72d5325ebdd3df0d8ac3ba6c.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2016.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/avaliacoes>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1992/2011: taxa de analfabetismo, por grupos de idade**. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD171>>. Acesso em: 2 maio 2016.

ITARD, J. M. G. (1774-1838). **Biografia**. [S. l.: s. d.]. Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/JeanItar.html>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea)

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1992. (Coleção Educação Contemporânea)

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas, SP: Papirus, 1995 (Série Educação Especial).

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>>. Acesso em: 01 de ago. 2016.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma breve história da Educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Monica de Carvalho Guimarães (Org.). **Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador)

KIRK, Samuel A.; KIRK, James J. Gallagher. **Educação da criança excepcional**. 3. ed. Tradução de Marília Zanella Sanvicente]. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KLEIMAN, Â. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Â. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 15-61.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita**. Formação de professores em curso. Editora Ática, 2001.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 8. ed. Editora Ática, 1994.

LOPES, Esther. **Adequação curricular**: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. [S.l.: s. d.]. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20LOPES,%20Esther.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2016.

LUCAS, Maria Angelica Olivo Francisco. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil**: contribuições teóricas e concepções de professores. 2009. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-133850/>>. Acesso em: 14 de maio 2016.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. pág. 143-190. In: VIGOTSKII; L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. Tradução de Maria da Pena Villalobos São Paulo: Ícone, 2014. (Coleção Educação Crítica)

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental**: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antonio, 1946. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: História e Políticas Públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). **Escolarização de alunos com deficiências**: desafios e possibilidades. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador)

MENDES, Regina da Silva; HOEPERS, Idorlene da Silva; AMARAL, Camila Baggio do. Elaboração Conceitual de Crianças com Deficiência Intelectual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: PLETSCHE, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; HOSTINS, Regina Célia Linhares (Org.). **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos**. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015. 250 p.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Reconstruindo a concepção de deficiência na formação de recursos humanos em educação especial. In: MARQUEZINE Maria Cristina; ALMEIDA Maria Amélia; TANAKA Eliza Dieko Oshiro. (Org.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II**. Londrina: UEL, 2001.

MOLL, Luís C. (Org.). **Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

MORI, N. N. R.; JACOBSEN, C. C. **Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação básica**. Maringá: Eduem, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora Unesp, 2000. (Encyclopaidéia)

MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais**. 2011, 194f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)-Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2011. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2485.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2016.

NASCIMENTO, Milton do. A alfabetização como objeto de estudo: uma perspectiva processual. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e Letramento – Perspectivas Linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009. 152p.

OLIVEIRA, A. A. S. Aprendizagem escolar e Deficiência Intelectual: a questão da avaliação curricular. In: PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. (Org.). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação infantil até o ensino superior**. Rio de Janeiro, Editora Edur, 2011. p. 10-22.

OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de; ARAÚJO, Daniele Francisco de; LIMA, Marcela Francis Costa; PLETSCHE, Márcia Denise. *Elaboração e Apropriação Conceitual na Escolarização de alunos com Deficiência Intelectual*. In: PLETSCHE, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; HOSTINS, Regina Célia Linhares (Org.). **A escolarização de alunos com deficiência intelectual**: políticas, práticas e processos cognitivos. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. 250 p.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio, 2009. **Deficiência Intelectual**: os sentidos da cultura, da história e da escola. São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual do Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos / Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2012. 304p.

OMOTE, Sadao. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA Maria Amélia; TANAKA Eliza Dieko Oshiro. (Org.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II**. Londrina: UEL, 2001.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Possibilidades de história ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial**. São Paulo: Plexus, 1997. 112 p.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **O direito à diferença**: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. 20. ed. Curitiba: Ibipex, 2008. 212p.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Criança e da Juventude. **Deliberação nº 004-2009**, de 31 de março de 2009. Disponível em:
<<http://www.cedca.pr.gov.br/arquivos/File/Deliberacao0042009Disposobreoscentrosdajuventude310309.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

PARANÁ. **Instrução nº 03/2004**. Estabelece critérios para o funcionamento da CLASSE ESPECIAL de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, na área da Deficiência Mental. Disponível em:
<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao032004CESIDI.pdf>>
Acesso em: 02 fev. 2016.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edebra, 2012.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: Disponível em:
<<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2016.

PLETSCH, Márcia Denise. A escolarização do aluno com deficiência intelectual...apesar do diagnóstico. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Monica de Carvalho Guimarães. (Org.). **Escarolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador)

ROCHA, Alessandro Santos da; NOVAK, Éder da Silva; NOVAK, Maria Simone Jacomini. Diversidade e Educação: uma perspectiva histórica. In: FAUSTINO, Rosângela Célia; MOTA, Lúcio Tadeu (Org.). **Cultura e Diversidade Cultural: questões para a educação**. Maringá: Eduem, 2012. 231 p.

RODRIGUES, O. M. P. R. **Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro2.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

ROJO, Roxane (Org.). A alfabetização como objeto de estudo: uma perspectiva processual. In: **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1998. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2000. (Coleção As faces da linguística Aplicada)

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros: teorias , métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128p.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: BARROCO, Sonia Mari Shima et al. **Educação especial e teoria histórico cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: Eduem, 2012. 258 p.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia prático de alfabetização**, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental**. 2006. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-102410/>>. Acesso em: 31 maio 2016.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Atendimento Educacional Especializado à pessoa com deficiência intelectual. In: SHIMAZAKI, Elsa Midori; PACHECO, Edilson Roberto Pacheco (Org.). **Deficiência e inclusão escolar**. Maringá: Eduem, 2012. 191 p.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da Apropriação de Leitura e Escrita em Deficientes Intelectuais. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação especial e seus diferentes recortes**. Marília: ABPEE, 2016. p. 18-35.

SILVA, Aline Maria da. **Educação Especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpx, 2010. (Série Inclusão Escolar)

SILVA-PORTA, WILMA Carin. **Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB**. 2015, 182f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3188/6675.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

SKLIAR, Carlos. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão**. 5. ed. Tradução de Sandra Moreira de Carvalho. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, M.. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016. 384 p.

TFOUNI, Leda Verdani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época ; v. 15)

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UEL. Universidade Estadual de Londrina. **Proposta de matriz curricular**. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/catalogo-cursos/Catalogo_2005/pedagogia%20orientacao%20e%20supervisao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2016.

UEM. Universidade Estadual de Maringá. Grade curricular. **Proposta de matriz curricular**. Disponível em: <http://www.crc.uem.br/pedagogia/documentos/grade_curricular_2014.PDF>. Acesso em: 02 jun. 2016.

UHMANN, Silvana Matos. **A escola e as classes especiais**: vivências e saberes na escolarização de alunos deficientes. Curitiba: Appris, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção**. Espanha: Unesco, 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf>. Acesso em 13 mar. 2017.

UNESCO. **Declaração mundial sobre a Educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

UNESCO. **Declaração internacional de Montreal sobre inclusão**. Quebec, Canadá: 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.

UNESCO. **Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos**. Brasília, DF: 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 mar. 2017.

UNESPAR, Universidade Estadual do Paraná. **Proposta de matriz curricular**. Disponível em: <<http://www.fecea.br/userfiles/MATRIZ%20CURRICULAR%20DO%20CURSO%20DE%20PEDAGOGIA.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. 1896-1934. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo; Revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKII, A. R. LURIA; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**/ Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. – 12ª edição – São Paulo: Ícone, 2014. (Coleção Educação Crítica) Seleção de: José Cipolla- Neto, Luiz Silveira Menna-Barreto, Maria Thereza Fraga Rocco, Marta Kohl de Oliveira.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole... [et al.] ; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e Pedagogia)

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas**: fundamentos de defectologia. Tradução Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997. Tomo V.

Vygotsky L. S. **Imaginacion y el arte em la infancia**. Mexico: Hispânicas, 1987.

APÊNDICE

Faculdade Integrado de Campo Mourão - PR

Sede: Av. Irmãos Pereira, 670 centro – CEP: 87301-010 – Campo Mourão-PR –
Fone/Fax: (44) 3518-2500
Campus: Rod. BR 158 Km 208 – CEP: 87309-650 – Campo Mourão-PR –
Fone/Fax: (44) 3518-2551
E-mail: secretaria@grupointegrado.br
Home Page: www.grupointegrado.br

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS
PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa “O USO DO GÊNERO CONTO NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL”.

No caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a instituição. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador (a) principal, podendo esclarecer dúvidas do projeto e de sua participação.

Nome da pesquisa: “O USO DO GÊNERO CONTO NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL”.

Pesquisador(a) responsável: Diana Machado

Endereço: Rua Condor, 19 a, Vila Teixeira – Campo Mourão - PR

Telefone: 44-99586099

E-mail: dianamachado.dianamachado@gmail.com

Objetivos da pesquisa:

- Compreender como as crianças e adolescentes com deficiência intelectual se apropriam da linguagem escrita – leitura e escrita – no Ensino Fundamental I.
- Delinear um panorama histórico sobre a educação especial no Brasil;
- Propor estratégias de alfabetização para alunos com deficiência intelectual na Educação Básica com base nos teóricos pesquisados;
- Desenvolver atividades de intervenção pedagógica a partir do gênero textual conto;
- Verificar como as atividades propostas permitiram a apropriação da leitura e escrita pelos sujeitos.

Procedimentos do estudo: Será solicitado o acesso aos arquivos das escolas em que os sujeitos estudam para analisar os dados, relatórios e avaliações contidas nas pastas de cada sujeito. Os sujeitos serão submetidos a uma avaliação para identificar o seu nível de leitura e escrita. As atividades serão gravadas e a transcrição será feita quando necessária. Os dados coletados serão transformados em gráficos e as produções dos alunos, coletadas no decorrer da pesquisa, ajudarão na avaliação qualitativa dos resultados.

Custo/Reembolso para o participante: ao participante ou responsável não acarretará nenhum gasto assim como não receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa.

Confidencialidade da pesquisa: a equipe de pesquisa manterá em sigilo a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Apenas serão divulgados dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Li, ou alguém leu para mim, as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que fui informado sobre os métodos e meios do estudo a ser utilizado, as inconveniências, riscos, benefícios e eventos que podem vir a ocorrer em consequência dos procedimentos do estudo. Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima.

Declaro também que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma)	Assinatura do participante ou representante legal	Data

OBS: caso necessário poderá ser acrescentado mais linhas de acordo com o número de participantes.

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante e/ou seu representante autorizado. Acredito que o participante e/ou seu representante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que ele/ela compreendeu essa explicação.

Assinatura do pesquisador

Data