

RESUMO

A aprendizagem da leitura para alunos com deficiência intelectual é assunto controverso, muitos deles saem do ensino fundamental sem ao menos serem alfabetizados. As justificativas recaem, muitas vezes, no aluno, na deficiência dele. Um dos fatores que dificultam a apreensão da leitura e escrita a é ato de copiar, pois isso não permite que o aluno entenda a importância do ato de ler. Assim a escola está considerando a leitura via privilegiada para a alfabetização, mas essa leitura que não é reflexiva e não vem acompanhada da apreensão da escrita não se torna uma prática social. É necessário atrelar as práticas de leitura e escrita com situações que explorem o contexto e usos significativos, tornando, assim o ato de ler e escrever como consequência da evolução do processo ensino-aprendizado significativo. Diante dessas observações, foi proposta pelo professor de Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão, na EMEF Padre Antonio Vieira, zona leste de São Paulo, metodologia de leitura e escrita com os objetivos de: 1ª etapa: Abordar leitura visual como potencialidade textual; Ampliar interpretação textual: da imagem ao conceito verbal; 2ª etapa: Reconhecer pronomes pessoais; Utilizar processos anafóricos para evitar repetição; 3ª etapa: Elucidar ordem dos acontecimentos na concretude visual; Inferir ações para as imagens; 4ª etapa: Pontuar ações feitas, ações em desenvolvimento e as futuras; 5ª etapa: Caracterizar personagens com uso de adjetivos; Descrever cenário a partir de substantivos; 6ª etapa: Inserir movimento na frase com uso de adjetivo e substantivos flexionados; Escolher foco narrativo, 1ª ou 3ª pessoa. Para cada um dos objetivos foi concebida planilha em *Excel* para observação na qual constam as percepções dos alunos quanto aos aspectos da leitura e escrita descritas nos objetivos. O

* Especialista em Deficiência Intelectual – UNESP/Marília. Professor de Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão –SAAI– Prefeitura de São Paulo. Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social – GEPIS- UNESP, Marília.

Telefones: (11) 2647-6611/97667-2119.

E-mail: fabiojuniosilvasantos@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2714123335316155>

Anais do *I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência* – SEDPcD/Diversitas/USP
Legal – São Paulo, junho/2013

professor anotou cada reação e contribuição referentes ao modo como cada aluno contribuiu com a atividade, como interagiu com os colegas e o modo como cada um cumpriu as expectativas previstas para a atividade, assim como os problemas e entraves enfrentados durante a atividade. A tabulação dos resultados foi feita em formulário online do Google docs, esse descreveu em gráfico o desempenho dos alunos participantes da primeira a quarta etapas da metodologia no período de fevereiro a abril de 2013. Os cinco (5) participantes com deficiência intelectual anos do ensino fundamental II foram assim distinguidos P1 (aluno do 6º ano, hipótese silábico-alfabética), P2 (aluno do 6º ano, hipótese pré-silábica, comunicação verbal restrita), P3 (aluno do 7º, hipótese alfabética), P4 (aluno do 8º, hipótese pré-silábica) e P5 (aluno do 9º, hipótese silábica). Os resultados apontaram que os alunos P1, P2 e P4 tiveram desempenho similar nas primeiras quatro etapas, foram mais resistentes no registro, mas apresentaram maior significado aos registros feitos em grupo. Os alunos P3 e P5 preferiram nessas primeiras etapas fazer o registro considerando as próprias sensações, assim utilizaram mais pronomes em 1ª pessoa do singular, mas registraram mais verbos flexionados em terceira pessoa do singular. A metodologia apontou que as leituras feitas pelo professor, mesmo com entonação e mímicas não foram suficientes para o entendimento das ações feitas (ações no pretérito), isso foi demonstrado pelos participantes P1, P2 e P5. O resultado levantou que atitudes de leitura iniciadas pelo professor não foram significativas para o entendimento da atividade, ao passo que as iniciativas feitas em grupo tornaram a leitura mais afetiva pelos participantes. Espera-se que o resultado dessa intervenção contribua para a diversificação da leitura e escrita para as aulas da classe comum, tornando as atividades coletivas prática inclusiva que considere o desempenho do aluno com deficiência intelectual como partícipe do processo.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura e escrita; Metodologia; Deficiência intelectual.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura para alunos com deficiência intelectual é assunto controverso, muitos deles saem do ensino fundamental sem ao menos serem alfabetizados. As justificativas recaem, muitas vezes, no aluno, na deficiência dele. Um dos fatores que dificultam a apreensão da leitura e escrita é o ato de copiar, pois isso não permite que o aluno entenda a importância do ato de ler. Assim a escola está considerando a leitura via

Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPCD/Diversitas/USP
Legal – São Paulo, junho/2013

privilegiada para a alfabetização, mas uma leitura que não é reflexiva e não vem acompanhada da apreensão da escrita, assim não se torna uma prática social. É necessário atrelar as práticas de leitura e escrita com situações que explorem o contexto e usos significativos, tornando, assim o ato de ler e escrever como consequência da evolução do processo ensino-aprendizado significativo.

Esse hábito de relacionar deficiência intelectual com incapacidade de apreensão da leitura e escrita revela como o entendimento da prática dessas exclui tais sujeitos e os reserva a atividades de reprodução mecânica. Dessa sorte, considera-se, neste trabalho, a prática de leitura baseada em repetição e que por essa razão leva o aluno à escrita, de acordo com o que Smolka (1998, p. 50) denomina de “[...] estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do status quo”.

Oliveira (2002) aponta que a prática de leitura na escola restringe-se ao ato de copiar, como uma prática mecânica que leva à apreensão da escrita. À essa dimensão de processo educativo ainda é somado “[...] o mito da auto-suficiência que, além de camuflar a cooperação, aponta e culpa os ‘fracos de incompetentes’”. (SMOLKA, 1998, p.50).

Oliveira (2010) traz a discussão de ambientes estimuladores e práticas de leitura e escrita que instiguem o aluno com deficiência intelectual.

Vygotsky (2000b) discorre que apreensão de sentido por meio da palavra encontra-se fora do sujeito, em seu contexto, ainda acrescenta que este está em sincronia com a parte volitiva do sujeito. Dessa forma, em consonância com as preocupações com a função social da leitura, Smolka (1989, p.35) problematiza “[...] como se lê, para que se lê, o que se pode e não se pode ler, quem lê, quem sabe, quem pode aprender, são procedimentos implícitos, não ensinados, mas internalizados no jogo das relações interpessoais”.

Vygotsky (2000b) discute a apreensão do significado da palavra como ato complexo que contém, dentre outras, a capacidade do sujeito operar, em seu desenvolvimento, com elementos basais como atenção arbitrária, memória lógica, abstração e demais que não são factíveis por meio da repetição. Sem a consideração desses fundamentos, a leitura “[...] segue a lógica da escola e não utiliza a leitura como instrumento de compreensão do mundo e ferramenta de constituição do pensamento humano”. (OLIVEIRA, 2002, p. 245).

A leitura e escrita como práticas sociais, pelo exposto, fornecem mais subsídios para que o aluno com deficiência intelectual as domine, dessa forma não se trata de reconhecer sons, grafias, nem de partir de elementos mínimos descontextualizados para uma realização da complexidade textual.

Cada passo, em direção à leitura, é mediado por aspectos contextuais que, além de legitimar o próprio ato de ler, também o reorganiza a partir da interação com, para e a partir do outro. Dentro desse estágio é que o professor deve organizar os elementos constitutivos linguísticos, semânticos e ideológicos da leitura e escrita a partir da capacidade de cada aluno. É o momento inclusive de entender que um mesmo texto pode proporcionar desafios diferentes de acordo com as competências linguísticas dos alunos dentro de uma sala de aula a partir de sondagens constantes.

Diante dessas observações, foi proposta metodologia de leitura e escrita com os objetivos de: 1ª etapa: Abordar leitura visual como potencialidade textual; Ampliar interpretação textual: da imagem ao conceito verbal; 2ª etapa: Reconhecer pronomes pessoais; Utilizar processos anafóricos para evitar repetição; 3ª etapa: Elucidar ordem dos acontecimentos na concretude visual; Inferir ações para as imagens; 4ª etapa: Pontuar ações feitas, ações em desenvolvimento e as futuras; 5ª etapa: Caracterizar personagens com uso de adjetivos; Descrever cenário a partir de substantivos; 6ª etapa: Inserir movimento na frase com uso de adjetivo e substantivos flexionados; Escolher foco narrativo, 1ª ou 3ª pessoa.

No escopo deste artigo serão apresentados os dados referentes às quatro primeiras etapas como contribuição para o debate acerca da apreensão da leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Participantes

Os cinco (5) participantes com deficiência intelectual anos do ensino fundamental II foram assim distinguidos P1 (aluno do 6º ano, hipótese silábico-alfabética), P2 (aluno do 6º ano, hipótese pré-silábica, comunicação verbal restrita), P3 (aluno do 7º, hipótese alfabética), P4 (aluno do 8º, hipótese pré-silábica) e P5 (aluno do 9º, hipótese silábica).

Local

Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão, na EMEF Padre Antônio Vieira, zona leste de São Paulo.

Material

Planilha em *Excel* para observação dos aspectos de cada etapa da leitura e escrita, descritos no tópico abaixo e expectativas de aprendizagem de língua portuguesa do Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual: ciclo II do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos - RAADI II.

Procedimento de coleta de dados

O professor anotou cada reação e contribuição referentes ao modo como cada aluno contribuiu com a atividade, como interagiu com os colegas e o modo como cada um cumpriu as expectativas previstas para a atividade, assim como os problemas e entraves enfrentados durante a atividade.

A tabulação dos resultados foi feita em formulário online do *Google docs*, esse descreveu em gráfico o desempenho dos alunos participantes da primeira a quarta etapas da metodologia no período de fevereiro a abril de 2013.

Procedimento de análise dos dados

Descrição das etapas

1ª etapa: Abordar leitura visual como potencialidade textual; Ampliar interpretação textual: da imagem ao conceito verbal.

Para essa etapa foi feito questionário de observação do professor que continha os seguintes objetivos: 1. recuperar informações explícitas; 2. estabelecer a relação entre o título, ilustração e o texto; 3. explicitar o assunto do texto via imagem; estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios sobre o assunto tratado no livro; 4. explicitar a ideia principal; 5. localizar informações em ilustrações e estilos de letras e cores que acompanham o texto; 6. identificar o conflito gerador; ler textos ajustando o falado ao escrito ou apoiando-se na ilustração; 7. reconhecer, em relação à finalidade e ao interlocutor, o nível de linguagem em uso: formal/informal; 8. participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas ou estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios; 9. recontar textos de diferentes gêneros, apropriando-se das características do texto-fonte; 10. compreender diferenças entre

Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/Diversitas/USP
Legal – São Paulo, junho/2013

escrita e outras formas gráficas e 11. identificar marcadores temporais (depois, logo após, então, em seguida etc.) para compreender alguns de seus usos.

2ª etapa: Reconhecer pronomes pessoais; Utilizar processos anafóricos para evitar repetição.

Nessa etapa construiu-se roteiro de observação com os objetivos: 1. reconhecer o uso dos verbos do dizer para introduzir a fala das personagens; 2. reconhecer o uso dos tempos verbais no eixo do pretérito; 3. localizar palavras em textos conhecidos; 4. escrever controlando a produção pela hipótese silábica, com ou sem valor sonoro convencional e 5. reduzir os erros por interferência da fala em final de palavras.

3ª etapa: Elucidar ordem dos acontecimentos na concretude visual; Inferir ações para as imagens.

Nessa fase de observação foi pensado roteiro de observação visou resgatar elementos do texto que contribuíssem para o comportamento do aluno, numa ação contextual, com os objetivos: 1. ouvir com atenção textos lidos ou contados, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências; 2. relatar experiências vividas, respeitando a sequência temporal e causal; 3. descrever personagens e identificar o ponto de vista do narrador, reconhecendo suas funções na narrativa; 4. estabelecer a sequência temporal de episódios ou procedimentos; 5. produzir texto levando em conta o gênero e o seu contexto de produção; 6. reescrever texto a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ao professor ou escrevendo de acordo com a hipótese de escrita; 7. examinar o uso dos verbos de ação/deslocamento: seguir, virar, passar, contornar etc.; 8. relatar acontecimentos, respeitando a sequência temporal e causal e 9. segmentar o texto em palavras.

4ª etapa: Pontuar ações feitas, ações em desenvolvimento e as futuras.

Nesse eixo de observação os alunos deveriam: 1. articular os episódios em sequência temporal e caracterizar o espaço onde ocorrem os eventos narrados; 2. escrever texto de memória levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ao professor ou de acordo com sua hipótese de escrita; 3. localizar palavras e expressões que marcam a progressão do tempo e as que estabelecem as relações de causalidade entre os acontecimentos relatados para compreender alguns de seus usos e 4. formatar graficamente o texto.

Procedimento pedagógico durante as etapas

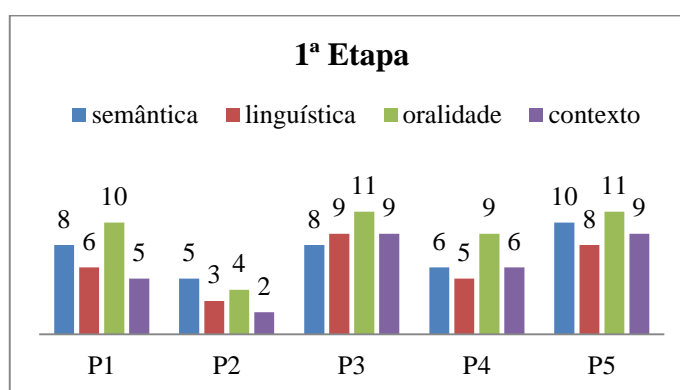
A leitura do texto iniciou-se pela capa do livro “A Coleção de Bruxas do meu Pai”, de Rosa Amanda Strausz, após a exibição da capa e leitura do título, os alunos deveriam registrar numa folha de sulfite as possíveis ideias sobre o assunto do livro, nessa etapa o professor foi o escriba dos sujeitos P2 e P4.

Ao término da leitura do livro, os alunos foram estimulados a explicar e refletir sobre os possíveis sentidos sugeridos pelas várias pistas textuais, ilustrações. Após a leitura feita pelo professor, foi montado painel para registro das impressões dos alunos, independentemente da hipótese de escrita. Nessas impressões deveriam aparecer um elemento que identificasse uma personagem e algum atributo dele, assim como o lugar e contexto que tal atributo é entendido.

O procedimento de leitura e escrita continua com a exploração da primeira página do livro, nessa os alunos foram motivados a extrair dela personagem, cenário e tempo da ação, seja por palavras ou ilustrações. A intenção desse passo é entender a ideia central do texto e como os elementos linguísticos, semânticos e contextuais são trabalhados na cena.

Para criar maior filtro afetivo na cena foi proposto aos alunos a descrição da personagem, atribuindo-lhe profundidade psicológica com a introdução de substantivos e adjetivos que sejam facilmente notados a partir da gestualidade e expressão facial e corporal.

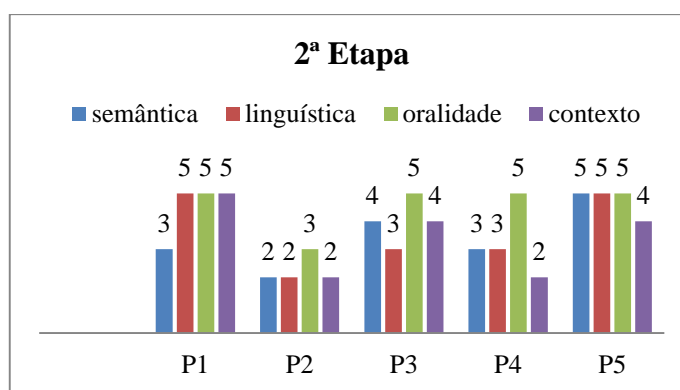
RESULTADOS E DISCUSSÕES



A primeira etapa contava com onze (11) itens para observação, assim os participantes obtiveram as seguintes marcas que comprovam que a participação em grupos deu a alguns deles condições de desempenho parecidas, dessa maneira os destaques são para os participantes:

P1: o gráfico mostra que seu desempenho é mais acentuado no item oralidade, mas esse não foi pensado como ato mecânico, sim como recuperador de elementos linguísticos, semânticos e contextuais relativos ao texto. Teve no fator contexto desempenho abaixo porque neste era necessário abstração e associação com a ideia central do texto: separação dos pais.

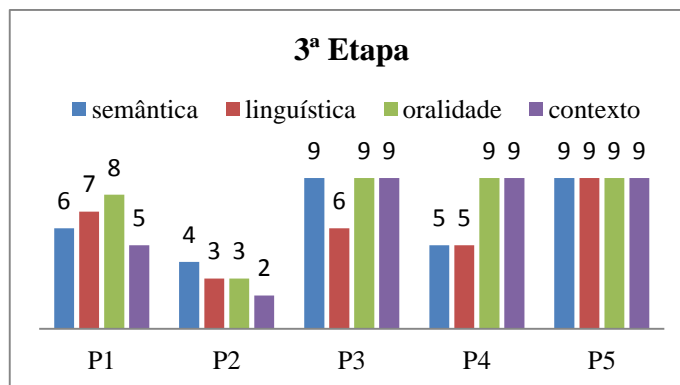
P2: embora apresente desempenho abaixo do esperado, teve na semântica uma condição acima das demais, isso porque houve perguntas que o participante tinha que escolher imagens relativas aos itens perguntados, não teve verbalização desses, fato que compromete o desempenho na oralidade.



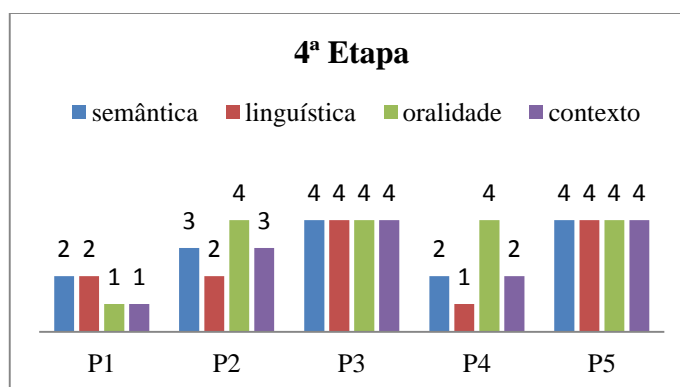
Na segunda etapa os participantes P1, P3 e P5 obtiveram índices que estão relativamente próximos, isso é significativo por conta das diferentes hipóteses de leitura, apenas P1 obteve desempenho em semântica que discrepa do desempenho dele nos demais itens.

O participante P2 manteve desempenho constante referente aos itens que domina, mesmo com verbalização restrita, demonstrou compreensão de alguns itens com auxílio de imagens e palavras repetidas, os demais descritores não foram aceitos por este participante.

P3 demonstrou conhecimento na oralidade suficiente para ter um desempenho igual no fator linguístico, mas não conseguiu recuperar verbos de deslocamento, muito embora os tenha mencionado em sua narrativa.



Na etapa terceira os participantes P3, P4 e P5 demonstraram regularidade entre os itens, P3 foi prejudicado no fator linguístico por mais uma vez não reconhecer verbos de deslocamento na escrita, mas os usou de forma correta.



Nessa etapa os participantes P3 e P5 tiveram desempenho significativo e até diferente de etapas anteriores com itens que consideravam fatores linguísticos, mas os resultados também apontam que o fator contextual lhes pode ter fornecido maior interação, devido serem os participantes mais velhos.

P2: o desempenho deste participante foi interessante no sentido de que ele teve maior filtro afetivo em relação às possíveis ações da personagem, para ele foi construído *story board* com as consequências prováveis de acordo com a narrativa lida. Os quesitos semântica, linguística e contexto foram apresentados por meio de comunicação alternativa e em pares, talvez esse fator o tenha motivado a aceitar mais a atividade.

P1: este participante teve uma queda no desempenho dos fatores, sobretudo o oral e contextual. Ele não conseguiu montar as sequências de possíveis consequências da história lida, muito embora tenha compreendido a noção de tempo passado. Quanto à semântica e

linguística teve rendimento compatível com as atividades que fez, pois nessa etapa o participante poderia escolher se faria ou não as atividades.

CONSIDERAÇÕES

Os resultados apontaram que os alunos P1, P2 e P4 tiveram desempenho similar nas primeiras quatro etapas, foram mais resistentes no registro, mas apresentaram maior significado aos registros feitos em grupo. Os alunos P3 e P5 preferiram nessas primeiras etapas fazer o registro considerando as próprias sensações, assim utilizaram mais pronomes em 1ª pessoa do singular, mas registraram mais verbos flexionados em terceira pessoa do singular. P3 obteve melhor consciência linguística no item da oralidade, mas isso também comprova que soube entender os elementos, sua dificuldade estava na identificação deles. A metodologia apontou que as leituras feitas pelo professor, mesmo com entonação e mímicas não foram suficientes para o entendimento das ações feitas (ações no pretérito), isso foi demonstrado pelos participantes P1, P2 e P5. Também não houve avanço significativo quanto à passagem de tempo e sua interligação. O resultado levantou que atitudes de leitura iniciadas pelo professor não foram significativas para o entendimento da atividade, ao passo que as iniciativas feitas em grupo tornaram a leitura mais afetiva pelos participantes.

Da reflexão, ficou patente que é necessário atrelar às práticas de leitura e escrita com situações que explorem o contexto e usos significativos, tornando, assim o ato de ler e escrever como consequência da evolução do processo ensino-aprendizado significativo. É importante permitir ao aluno com deficiência intelectual o acesso às funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2001) que significa não só decodificar o código e sim associá-lo à função social dentro das regularidades históricas compatíveis com os interesses e formas de realização compatíveis com o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, A. A. S. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 337 - 359, mai./ago. 2010. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/15.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2013.

Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/Diversitas/USP
Legal – São Paulo, junho/2013

OLIVEIRA, A.A.S. **Representações sociais sobre Educação especial e Deficiência:** o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. Marília: UNESP, 2002. (tese de doutoramento).

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental:** ciclo II: língua portuguesa / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação: SME/DOT. Caderno de Orientação Didática. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora** no ciclo II do Ensino Fundamental. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.

SMOLKA, A. L. B. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores In: sobre a constituição de sujeitos leitores. In: SMOLKA, A. L. B. (org.) **Leitura e desenvolvimento da linguagem.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

VYGOTSKY, L. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

VYGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade** – revista quadrimestral da ciência e educação. N. 71, ano XXI. Campinas, Unicamp, out. 2001.