

A prática de leitura e escrita desenvolvida na sala de recurso multifuncional para os alunos com deficiência intelectual

PEREIRA, Rose Mary Fraga¹
rosemfraga@hotmail.com
PPGE/UFES

Resumo

O presente texto discute o processo de alfabetização desenvolvido, na sala de recurso multifuncional (SRM) e na sala de ensino regular com os alunos de seis anos com deficiência intelectual (DI), focando a análise das concepções e práticas dos processos de leitura e escrita pela via de um estudo de caso com observação participante, em uma escola pública de Vitória. Para discorrermos sobre esse processo de alfabetização encontramos apoio em Vygotsky (1994), Bakhtin (1981), Victor (2008), Gontijo (2002) sobre as reais necessidades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, no que diz respeito à apropriação da leitura e da escrita pelo aluno. O processo investigativo envolverá três elementos/fases fundamentais: observação, planejamentos reflexivos com os professores, entrevistas e conversas. Alguns recursos contribuirão no processo de coleta de dados, tais como filmes, fotografias e gravações. Debruçando sobre esses teóricos em uma abordagem das questões humanas e sociais, trabalhando com as práticas pedagógicas em um panorama sócio-histórico. Este estudo se comporá de pesquisas para a inclusão da criança com DI no ambiente de linguagem da fala e da escrita.

Palavras-chave: Alfabetização; Atendimento Educacional Especializado; Práticas Pedagógicas.

Introdução

Muitos professores que participaram do grupo focal de Vitória, durante a pesquisa do ONEESP² (MENDES, 2010) narraram entre suas práticas, o processo de alfabetização das crianças com deficiência intelectual (DI) na Sala de Recurso Multifuncional (SRM). Assim, o

¹ Aluna do Curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

² Observatório Nacional de Educação Especial, autoria da Professora Doutora Enicéia Gonçalves Mendes, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2010.

interesse em investigar melhor esse assunto. Objetivando promover a inclusão da diversidade das crianças com o respeito as suas especificidades, a escola começa a adaptar-se, não somente na estrutura física como também busca soluções que favoreçam flexibilizar o ato pedagógico para acolher diferentes pensamentos, valorizando a riqueza da educação na diversidade.

De acordo com Victor (2008, 55):

Ao se traçar e tentar encaminhar uma política inclusiva objetiva-se oportunizar a educação para todos de forma democrática, apontando para a ampliação do acesso ao ensino público de qualidade, a garantia do direito à cidadania, a atenção, à diversidade e o acolhimento às diferenças nos contextos educacionais.

Respeitar as diferenças, não se pode pensar, sem levar em consideração que a questão da igualdade, relaciona-se às diversas formas de manifestação e reivindicação, como declara Santos (1999, p. 65), que é importante investigar de forma minuciosa as complexas relações entre identidade e igualdade entre políticas de igualdade e políticas de identidade, que aprecie que “temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza assim como temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. Por conseguinte, a educação inclusiva está posta como uma missão ético-política, que se compromete em asseverar ao sujeito o “direito à educação pela via de democratização e da universalização do acesso às escolas com qualidade de ensino, capazes de assegurar o desenvolvimento das possibilidades dos alunos” (PRIETO, 2008, p. 16).

Esta pesquisa tem como centro o processo de alfabetização desenvolvido na SRM e na sala de ensino regular com os alunos com DI pela via de um estudo de caso com observação participante. O local da pesquisa será no atendimento educacional especializado (AEE) oferecido na SRM em uma escola pública de Vitória; o sujeito da pesquisa será o aluno de seis anos com DI.

Ao entrarmos nas escolas percebemos que as crianças com deficiência estão presentes em maior número nas classes regulares de ensino. De acordo com o MEC de 2000 a 2010 houve um aumento de 492,8% nas matrículas do público de Educação Especial. Entretanto, é preciso pensar, se a inclusão desses alunos é mais por uma verdadeira mudança no pensamento e atitude da sociedade, especificamente dos que estão diretamente ligados ao processo da educação. É importante, ainda, refletir, se a inclusão encontra os recursos importantes para que seja uma realidade na prática do cotidiano escolar para além dos números.

A inclusão tem se configurado como um processo complexo, pois o trabalho pedagógico a ser desempenhado exige formação dos professores tanto da sala de ensino comum quanto da SRM, para conhecer as especificidades necessárias à organização dos processos de alfabetização das crianças com DI. Esse processo requer uma série de estratégias sistemáticas, planejadas, avaliadas que contemplem esse aluno.

A escola deve possibilitar uma educação para o desenvolvimento integral do ser humano; a educação inclusiva defende que o aluno com deficiência intelectual seja formado mediante esse princípio. No entanto, para esses alunos, a escola parece não contemplar sua integralidade, ainda muito se vive numa perspectiva integracionista, na qual basta à criança estar na escola. São comuns situações em que esses alunos são considerados incapazes ou muitos docentes se conformarem com a falta de recursos para o processo da prática da leitura e escrita.

A alfabetização como prática social

A alfabetização é uma competência fundamental a todo sujeito, contudo parece ser segregada a esses alunos. Nos primeiros anos do ensino fundamental é dedicada grande atenção à alfabetização dos alunos, considerada um grande desafio por muitos professores. A alfabetização e suas práticas têm gerado muitos debates a fim de fazer desse, um processo de ensino-aprendizagem prazeroso no qual os alunos possam dar sentido ao que realizam.

A criança é um ser humano social dotado de capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Com a interação realizada com os sujeitos que a cercam, é capaz de aprender, alargando suas relações que lhe darão suporte, para se expressar, de forma cada vez mais segura, com diferentes pessoas. Quanto mais ricas forem as oportunidades de interação, maior será o desenvolvimento dessa criança, por isso é necessário que o professor da educação infantil “[...] reconheça e valorize as diferenças existentes entre as crianças e, dessa forma, beneficie a todas no que diz respeito ao seu desenvolvimento e à construção dos seus conhecimentos” (KRAMER, 1993, p. 37).

Portanto, a alfabetização parece ser colocada em segundo plano, quando se trata de crianças com deficiência intelectual, ao passo que essas crianças não acompanham ou possuem o mesmo desenvolvimento cognitivo e motor de crianças sem deficiências. Este estudo parte do princípio de que a alfabetização de crianças com deficiência intelectual têm

por base os mesmos princípios que a de crianças sem deficiência, considerando que o alfabetizador tem de realizar as adaptações necessárias para ultrapassar os impedimentos próprios que acabam por dificultar a apropriação da leitura e escrita. Assim, nesse contexto, este trabalho pretende analisar quais os processos e práticas de leitura e escrita que os professores têm utilizado na SRM e na sala de ensino regular. A Declaração de Hamburgo (1997, p. 7), afirma que a alfabetização “é direito básico, necessário a todos num mundo em transformação [e tem] o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida.”

A lei nº. 11.274/2006 que institui o ensino fundamental de nove anos de duração e a inclusão das crianças de seis anos de idade têm provocado investigações tanto para a educação infantil como para o ensino fundamental, especialmente, no que tange aos espaços e práticas pedagógicas e sua adequação à faixa etária das crianças. Nesse sentido é fundamental ficar atento ao processo de antecipação da leitura e escrita desses alunos com DI, visto que o ato de brincar é importante na infância para a construção do conhecimento. Assim, esses são os cuidados que, do lugar do Ensino Fundamental de nove anos, chamam a importância da pesquisa, intencionando problematizar o motivo, muitas vezes, da ausência de brincadeiras e jogos infantis no processo de alfabetização desenvolvido na SRM e na sala regular com os alunos com DI. Observar uma criança brincando é necessário. Contudo, aprende-se muito a partir dessa observação. Se formos atenciosos e sensíveis, veremos os caminhos que ela percorre ao aprender sem a intervenção direta do adulto. Brincando, a criança aprende a lidar com o mundo e forma sua personalidade, recria situações do dia a dia e experimenta sentimentos essenciais.

As brincadeiras fazem parte do contexto real das crianças, todas elas sentem a necessidade de brincar, por isso elas são importantes para o processo de desenvolvimento das crianças como nos apresenta o estudioso, Vygotsky (1994, p. 126), a partir de seus estudos teóricos é na brincadeira “que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. O brincar possibilita às crianças interagirem e construir conhecimentos sobre si mesmas e sobre a realidade que a cercam, é uma forma particular de comunicação, de recreação e de prazer. Através das brincadeiras as crianças agem por conta própria, tomam decisões, transgridem.

Nossa pretensão de desenvolver pesquisas que colaborem para garantir a todas as crianças o direito a uma educação que lhes dê liberdade de vez e de voz, reside na percepção

da necessidade de que nossas ações potencializem a formação da consciência crítica, que incita a investigação, e baseia-se no percurso de Paulo Freire (1980), mais especificamente no seu processo de alfabetização em busca de uma educação libertária, e na dimensão de seu trabalho de alfabetizar jovens e adultos.

Gontijo (2002) declara que, alfabetizar, ensinar a ler e a escrever não é uma tarefa fácil e, de um modo geral, fica a cargo de professores inexperientes. Conhecemos que, independente da origem social e das condições econômicas e culturais, todas as crianças têm o direito a aprender a ler e a escrever. De forma ampla, todas têm direito à educação. A fim de que elas se apropriem dos conhecimentos e, em particular, da linguagem escrita, é importante uma mediação qualificada dos professores, que, por sua vez, só é possível se houver planejamento, organização intencional e sistemática do trabalho a ser realizado na sala de aula.

A alfabetização é concebida como prática social por ser uma necessidade na vida em sociedade, na qual os sujeitos usam a escrita para se comunicar. Para planejarmos o que vai ser trabalhado em sala de aula, é necessário saber o que “[...] os alunos esperam da escrita, qual julgam ser sua utilidade e, a partir daí, programar atividades adequadamente” (CAGLIARI, 1989, p. 99). Além disso, é fundamental conhecer as escritas que existem na comunidade e entre familiares desses alunos; é essencial questioná-los acerca de quando e para que são usadas e incentivá-los a levar para a escola livros de histórias infantis, jornais, revistas e outras fontes de textos de que já dispõem em suas casas, para que sejam lidos e explorados nas salas de aula. Devemos dialogar acerca dos significados e funções dessas escritas.

Dessa forma, é fundamental edificarmos um conceito de alfabetização a fim de orientarmos a nossa prática. Segundo Gontijo e Schwartz (2009), as práticas alfabetizadoras necessitam ultrapassar as antigas formas de ensinar a leitura e a escrita, que tomam por base apenas o ensino e a aprendizagem de unidades menores, como letras, sílabas, palavras e frases descontextualizadas. Cremos que podemos alcançar melhores resultados na alfabetização, trabalhando essas relações junto com a produção de textos, com a leitura e, ainda, tornando o lúdico parte integrante das propostas.

Considerando que toda criança tem o direito de estar na escola aprendendo a ler e a escrever, no entanto, temos que garantir à criança com deficiência intelectual o ensejo de estar junto com outras, que não apresentem deficiências, nesse processo de leitura e escrita. A diferença não pode subtrair a essência, não pode privar da pessoa sua essência como sujeito de modo que seja caracterizado como aquele que não tem habilidades. Não podemos

generalizar; a deficiência não anula na pessoa todas as suas outras possibilidades. O currículo para a pessoa com deficiência é descartado na medida em que deixamos de lado atividades importantes e autorizamos a realização de atividades sem objetivos.

Na pesquisa realizada por Anache e Martinez (2007, p.45) com profissionais da educação e da saúde, as autoras analisaram o entendimento da deficiência intelectual, na ocasião ainda com a nomenclatura deficiência mental, em comparação com a definição do Ministério da Educação, conforme citação a seguir.

(...) Para os professores, a deficiência mental se expressa nas dificuldades de aprendizagem e de adaptação social. Para os profissionais da saúde, ela decorre de uma patologia, que acarreta prejuízos em quase todas as áreas, o que demandaria cuidados de uma equipe multiprofissional para atender as necessidades educacionais especiais dos estudantes [...] pelo Ministério da Educação são considerados estudantes com necessidades educacionais especiais aqueles que requerem programas e recursos individualizados, necessários para oferecer-lhes condições de ensino e de aprendizagem adequados.

Com objetivo de analisar as concepções e práticas dos processos de leitura e escrita pela via de um estudo de caso com observação participante, em uma escola pública de Vitória, escolhemos por desenvolver um estudo qualitativo baseado na perspectiva analítica do estudo de caso, dentro de uma base teórica centrada na Abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky (1993). Tal metodologia foi traçada por entender que possibilitará registrar e interpretar aspectos da órbita do simbólico das crianças que serão estudadas em seu processo de troca intersubjetiva, ou melhor, autorizará que se poderá pesquisar a fundo o olhar, a narrativa, o gesto, o ato, “in loco”, no momento do acontecimento (PADILHA, 2000).

Além disso, tendo como campo analítico a prática de leitura e escrita desenvolvida na SRM e na sala comum com alunos de seis anos com DI do ensino fundamental, o estudo de caso possibilita conhecer a natureza das práticas e processos, ou melhor, tornará possível fazer um estudo mais profundo do cotidiano, de forma a possibilitar o seu conhecimento largo e pormenorizado, compreendendo mais o processo do que de modo simples respondendo a ele.

A aprendizagem como um processo essencial do desenvolvimento humano

Góes (2002) observa que (Vygotsky, 1993, 1995) em sua abordagem histórico-cultural concebe o desenvolvimento humano como processo que transcorre nas condições concretas de vida na cultura e, contudo, outorga às práticas sociais e instâncias institucionais um papel,

verdadeiramente, formativo do ser humano. As concepções centrais de mediação social e internalização explicam a questão de que o sujeito é social desde o princípio, e se faz indivíduo nas relações sociais absorvendo a cultura e sendo absorvido por ela.

Se a proposta é que a criança aprenda e se desenvolva, logo, é preciso que sejam construídos e que se tornem acessíveis instrumentos culturais especiais, adaptados a seu arcabouço psicológico, para que possa desbravar as formas culturais gerais auxiliados por procedimentos pedagógicos especiais. O seu desenvolvimento cultural acontece por outra via não comprometida pela deficiência, visto que a condição muito importante e determinante para tal desenvolvimento é a habilidade de aplicar as ferramentas psicológicas, que nas crianças sem deficiência não são usadas (VYGOTSKY, 1984). Para Góes (2002, 99), “[...] No campo da defectologia³, Vygotsky ressalta, entretanto, que há peculiaridades na organização sociopsicológica da criança com deficiência e que seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais.”

A abordagem Histórico-Cultural vê a criança como sujeito de sua atividade, capaz e competente na sua relação com o mundo. Tal visão contribui para uma criança rica em potencialidades e competências, ativa e ansiosa para se engajar no mundo da cultura, historicamente constituído. A criança não é passiva, no entanto é na sua atividade em interação com a história e a sociedade que ela se desenvolve psiquicamente e se reconhece como membro da cultura.

Segundo Leontiev (1978), o psiquismo humano estrutura-se a partir do exercício social e histórico dos indivíduos, isto é, pela apropriação da cultura do ser humano material e simbólica, produzida e acumulada objetivamente no decorrer da história dos humanos. Os objetos desse processo de apropriação, a saber, as objetivações produzidas pelo gênero humano condensam em si, isto é, materializam trabalho humano, faculdades e habilidades humanas desenvolvidas ao longo da história da humanidade, e constituem-se em uma síntese dessa própria história. Leontiev (1978, 267) nos leva a refletir que “Cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.”

Vygotsky (1995) mostra que é necessário estudar a dinâmica da idade para elucidar como a situação social influencia nas novas estruturas da consciência da criança nos vários períodos evolutivos; estudar a origem ou gênese das novas formações centrais de determinada

³ Ciência desenvolvida por Vygotsky para o estudo de pessoas com deficiência ou transtornos de desenvolvimento.

idade; estudar as consequências sobrevividas dessas novas estruturas das idades, pois a nova estrutura da consciência obtida significa que a criança compreende distintas mudanças em sua vida interior, bem como o mecanismo interno de suas funções psíquicas; observar além das transformações internas, a mudança de comportamento na relação com outras pessoas, pois essa reestruturação da situação social de desenvolvimento forma a parte essencial do conteúdo principal das idades.

Nas afirmações de Vygotsky (1984), é possível descobrir a realidade imediata, que a criança é capaz de construir e nela atuar, propicia ainda o ajuste ao real, acatando-a, negando-a ou modificando-a, através de sua capacidade de interagir e socializar-se com o ambiente. Sendo assim, por meio de jogos infantis e brincadeiras, a criança tem como possibilidade à aquisição de conhecimentos que afetarão em seu crescimento cognitivo.

Compreender o papel do jogo na aprendizagem exige a percepção de estudos de caráter psicológico, como mecanismos mais complexos, típicos do sujeito, como a memória, linguagem, atenção, percepção e principalmente: a aprendizagem. Elegendo a aprendizagem como processo principal do desenvolvimento sujeito.

Retomando Vygotsky (1994) e suas contribuições para o processo de apresentação da escrita à criança de forma que a escrita se torne uma ferramenta de expressão e conhecimento do mundo para uma criança leitora e produtora de textos, vale salientar as diretrizes por ele designadas,; que o ensino da escrita se apresente de modo que a criança sinta falta dela; que a escrita seja apresentada não como um ato motor, mas como uma atividade cultural que encerra várias coisas e ideias; que a necessidade de aprender a escrever tenha caráter do que é natural, do mesmo modo como a necessidade de falar; que possamos ensinar à criança a linguagem escrita e não as letras.

Refletindo acerca da citação de Bakhtin (1981), os seus textos trazem um diálogo em que a língua é considerada inseparável do fluxo da comunicação verbal. Ela não é transmitida como um produto acabado, porém como algo que permeia muitas situações e se constitui na corrente da comunicação verbal. A reflexão linguística de caráter formalmente sistemático apresenta em relação à linguagem uma posição contrária a uma abordagem histórica e viva da língua.

A fundamentação básica da concepção de linguagem em Bakhtin (1981) é a interação verbal, cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico. Para ele, toda enunciação é um diálogo, não é afastada da convivência; os discursos do presente foram constituídos dos discursos do passado e deles surgirão os do futuro. Tanto Bakhtin como Vygotsky (1995)

prepararam uma teoria que coloca a linguagem como fator principal na investigação das questões humanas e sociais.

As pesquisas de Vygotsky (1995) são direcionadas à compreensão da linguagem como elemento que possui a capacidade de preencher funções específicas na constituição das funções psicológicas superiores e na construção da subjetividade. O estudioso preparou uma teoria sociopsicológica da relação entre pensamento e palavra como processo dinâmico.

Considerando a relação entre pensamento e fala, Vygotsky (1987) narra que o pensamento tem sua própria estrutura e que a transição do pensamento para a fala é algo que acontece por meio de mecanismos específicos. Ele compara essa transição do pensamento à sua concretização no ato de fala, a uma nuvem despejando uma chuva de palavras. Defronte a esses estudos e através deles, podemos melhorar a prática pedagógica. É fato considerarmos que os textos estão transitando em todas as partes da sociedade e que os utilizamos, na medida em que precisamos nos comunicar com outros sujeitos. É importante introduzir a criança nesse mundo de leitura e escrita, dando-lhe condições de apropriação da linguagem como parte integrante da sua vida.

Considerações Finais

Examinando com atenção os textos escritos por esses teóricos em uma abordagem das questões dos seres humanos e sociais, acreditando nas culturas existentes no meio social, trabalhando com as práticas pedagógicas em uma perspectiva sócio-histórica, esta pesquisa se comporá em estudos a fim de incluir a criança com deficiência intelectual no contexto de linguagem da fala e da escrita.

Referências

ANACHE A. A.; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. In: Victor S. L. et al. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007, p.43-53.

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE 2011 Metas e Estratégias 2020**. http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_técnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em 04/08/2013.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Curitiba: Ed. OPET, 1997.

_____. Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera os arts. 29, 30, 32 e 87 da lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7/02/2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K. et al. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002

GONTIJO, C. M. M. **O processo de alfabetização: novas contribuições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____, C. M. M. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, C. M. M.; SCHWARTZ, C. M. **Alfabetização: teoria e prática**. Curitiba: Sol, 2009

KRAMER, S. (Org.). **Com a Pré-escola nas Mãos: Uma alternativa curricular para a educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1993.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

PADILHA, A. M. L. **Perspectivas que se abrem para a educação especial. Educação e sociedade**, ano XX, n. 71, jul./2000.

PRIETO, R. G. Política de educação especial na Brasil: evolução das garantias legais. In: **Anais - XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**. – Vitória: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

SANTOS, B. de S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Oficina do CES n. 135, Centro de Estudos Sociais: Coimbra, 1999.

VICTOR, S. L. et al. **Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais**. In Anais - XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. – Vitória: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Pensamiento y lenguaje**. Obras escogidas. Madri: Visor. 1993. Vol.2.

_____. **Problemas del desarrollo de la psique**. Obras escogidas. Madri: Visor, 1995. Vol. 3