

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO

Moema Karla Santanna

A LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
PROBLEMATIZANDO LEITURA, ESCRITA E MEDIAÇÃO

São Leopoldo

2011

Moema Karla Santanna

A LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
PROBLEMATIZANDO LEITURA, ESCRITA E MEDIAÇÃO

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza

São Leopoldo

2011

*Ao Rafael, meu esposo, pelo amor e confiança incondicional
e aos meus filhos, Bruno, companheiro de todas as horas e Maria Antônia,
que, em breve, alegrará ainda mais meus dias!*

AGRADECIMENTOS

Em uma caminhada tão rápida e extenuante como a que percorri para realizar o Mestrado, tive a oportunidade de contar com a amizade, sabedoria, paciência, exigência e apoio de muitas pessoas. Agradeço imensamente a Deus por tê-las colocado diante de mim! Entre as muitas com as quais dividi minhas aflições, conquistas, dúvidas, medos e alegrias, quero destacar algumas que sempre estarão em meus pensamentos.

Agradeço de uma forma muito carinhosa à minha amiga, professora e orientadora, Cátia de Azevedo Fronza, que me acolheu neste Mestrado com, profissionalismo e coragem. Obrigada pelas interlocuções a respeito do fazer e ser docente/discente. És a prova de que a intelectualidade pode muito bem andar de braços dados com o afeto sem causar dano algum ao rigor acadêmico. Obrigada por me apoiar, orientar e estimular sempre! Tens um lugar especial no meu coração. Espero que em breve possamos retomar nossos projetos! Obrigada por acreditar em mim!

À querida professora Dinorá Fraga que participou da minha banca de qualificação e me dará a honra de também tê-la como membro da banca examinadora. Obrigada pelos momentos de reflexão, pela sinceridade e pela dimensão humana revelada em cada gesto, em cada palavra. Sinto-me feliz ao teu lado!

Aos colegas do Mestrado, meu agradecimento pelo companheirismo, descontração e colaboração: Anderson, Eder, Cassiano, Thais, Jorge, Rose, Carol, Raquel, Débora, Tatiana. Lembrarei de nossos momentos com muito carinho!

À Valéria, secretária do PPG, pela atenção de sempre.

À Equipe Diretiva da escola da APAE-Educadora que gentilmente abriu suas portas para a realização deste trabalho.

À Equipe diretiva e aos meus colegas de trabalho do Colégio Luterano Concórdia pelo apoio, compreensão, auxílio e escuta.

À minha estimada amiga Viviane Grespan, pela leitura atenta, minuciosa, interessada e crítica. Pelo coleguismo e pela sua doçura!

Aos meus amigos amados, Talita, Glaucia, Alexandre, Homero, Márcio, Paulo, Chiká, Juliane, Lílian, Fernanda que tiveram paciência e compreensão para assimilar minhas ausências e tensões.

Aos meus pais, Volmar e Nair, pelos princípios, pela coragem, pelo amor! Obrigada pela base segura, pela confiança, por cuidarem do meu filho com tanto dedicação! Não há palavras nem gestos que possam traduzir o amor e a gratidão que sinto por vocês.

Aos meus irmãos, Sávio e Junior pela parceira. Principalmente ao Junior por ouvir meus choros, desabafos e teorias sobre as relações humanas, sempre regadas a um bom vinho, um saboroso espumante ou uma gelada cerveja! Tua amizade não tem dimensão!

Ao meu amado filho, Bruno, a quem sinto um amor imensurável. Obrigada, meu anjo, por suportar meus momentos difíceis, minha ausência, meus silêncios! És o melhor da minha vida!

Ao meu marido, amor, companheiro, confidente, amante e incentivador, Rafael. Sem a tua confiança, sem o teu entusiasmo e apoio sentimental, financeiro e intelectual nem uma dessas linhas teria ganhado forma, cor e história! Eu te amo por tudo que és, por tudo o que fazes, por tudo o que sonhas. Apresentastes a mim um mundo mais bonito, mais sensível, mais intenso! A ti, minha eterna gratidão, meu amor e minha admiração!

À minha filhinha, Maria Antônia que, embora com seis meses de gestação, deu-me as alegrias dos enjooos, dos movimentos, das expectativas, do milagre da vida. Estou te esperando com muito amor!

O saber que não vem da experiência não é realmente saber.

Levi Vigotski

RESUMO

Este estudo investiga e analisa dados de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) por alunos com Deficiência Intelectual (DI), em um contexto de uma APAE - Educadora, com uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a fim de apontar em que medida a mediação/colaboração entre pares mais experientes contribui para o desenvolvimento da linguagem. Para tanto, problematizam-se atividades de leitura e de escrita propostas/desenvolvidas aos/pelos educandos em aulas de LP. O corpus constitui-se dos Planos de Estudo de LP que orientam o trabalho no que se refere ao ensino-aprendizagem da referida disciplina, de registros feitos em diário de campo durante observações de aula de LP, além de gravação em vídeo de uma aula de língua materna (LM). Foram adotados pressupostos da teoria sócio-histórica de Vigostki (2007), principalmente no que se refere aos conceitos de nível de desenvolvimento real (NDR), nível de desenvolvimento potencial (NDP) e zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Além disso, estabelecem-se relações com estudos sobre o letramento, trazendo Kleiman (2000, 2005), Street (1984), Tfouni (2006), Rojo (2009), entre outros autores, aliados a indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de LP (MEC, 1997). Uma vez que esta pesquisa também discute aspectos relacionados à inclusão sob a perspectiva dos Estudos Culturais, problematizando o que se entende por deficiência e por diferenças quanto à DI em contextos de ensino regular/especial, os resultados das análises indicam que a deficiência não compromete o aprendizado da LP/desenvolvimento da linguagem, em relação ao que é proposto, principalmente quando tensionada a ZDP.

Palavras-chave: inclusão. Deficiência intelectual. Letramento. Teoria sociocultural. Mediação. Linguística aplicada.

ABSTRACT

This research proposes to investigate and analyze teaching and learning data of Portuguese Language (LP), by students with Intellectual Disabilities (DI) , in a disable-dedicated special institution context, so that one can point out to what extent the mediation / collaboration among experienced pairs contributes to language development. Therefore, reading and writing activities proposed to/by alumnus in LP are discussed. The Corporaconsists of Portuguese Language Study Plans that guide the essay with regard to teaching – learning of this subject. Field-made records, obtained from observation in a LP class, in addition to video-recorded Mother Language (LM) class are considered for analysis too. Vigotsky's Social-Historical Theory (2007) is taken, mainly with regard to concepts of real-development/progress levels (NDR) , potential-development (qual dos dois sinônimos – desenvolvimento ou progresso é mais adequado ao estudo) levels (NDP) and zone of proximal development (ZDP). Also is done, in data analysis, and interface with Kleiman studies about literacy (2000,2005) , Street (1984) , Tfouni (2006), Rojo (2009) , among others , in addition to some interaction to Portuguese Language (LP) national curricular parameters (Brazilian Ministry of Education and Culture, MEC, 1997), with regard to what is prescribed by disable-dedicated special institution. Also, the research also discusses aspects related to social inclusion from Cultural Studies perspective, so that one can problematize what is understood by disability and by differences in DI, in regular/special education context. The results indicate that disability does not prejudice Portuguese Language (LP) learning and development, in relation to what is proposed, mainly when ZDP is tensioned.

Keywords: inclusion. Intellectual disability. Literacy. Social-cultural theory. Mediation. Applied linguistics.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 INCLUSÃO: CONVERSANDO SOBRE AS DIFERENÇAS	21
2.1 MAIS SOBRE O PERCURSO DESTA INVESTIGAÇÃO	21
2.1.1 Inclusão: um cenário em preparação?	27
2.2 DOS TERMOS ÀS ESPECIFICIDADES QUE ENVOLVEM A DI.....	33
2.3 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A MEDICINA.....	35
2.4 A LINGUÍSTICA APLICADA: PROMOVEDO INTERFACES	37
2.5 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E APRENDIZAGEM SOB O PRISMA DE ALGUMAS INVESTIGAÇÕES.....	41
3 A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	50
3.1 A TEORIA SOCIOCULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO.....	50
3.2 DEFECTOLOGIA	61
4 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: O TEXTO COMO UNIDADE DE ENSINO DA LP	65
4.1 LETRAMENTO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	74
5 METODOLOGIA DE PESQUISA: DAS PRIMEIRAS INFORMAÇÕES À COLETA DE DADOS NAS AULAS DE LP	80
5.1 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO: APRESENTANDO DADOS SOBRE A APAE-EDUCADORA	82
5.2 O CONTEXTO DE PESQUISA: AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES	88
5.3 A TURMA DA EJA: FASE II EM 2009	91
5.4 O GRUPO DE ALUNOS EM FOCO	93
6 ANÁLISE DOS DADOS: ORGANIZAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	97
6.1 O PLANO DE ESTUDO: OS CONTEÚDOS DAS AULAS DE LP NA TURMA DA EJA	98
6.2 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS EM 2009: OBSERVAÇÃO DE AULA DE LP.....	107
6.3 PRODUÇÃO ESCRITA DE CAIO, LUCAS, MÁRCIO E JORGE.....	116

6.4 “O QUE VOCÊS ACHARAM DA HISTÓRIA?”: LEITURA E ESCRITA EM UMA AULA DE LP DA EJA.....	123
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS.....	143
ANEXOS.....	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Levantamento sobre pesquisas no portal da CAPES em relação à DI e aprendizagem da leitura e da escrita.....	44
Quadro 2. Subestágios da fase pensamento por complexos	60
Quadro 3. Objetivos de Língua Portuguesa para o segundo ciclo.....	69
Quadro 4. Conteúdos referentes à língua oral e à língua escrita.....	73
Quadro 5. Síntese do material em análise.....	81
Quadro 6. Conteúdos programáticos de LP-Fase III-EJA....	100
Quadro 7. O trabalho como fator de inclusão.....	104
Quadro 8. Nomes fictícios utilizados para nos referirmos aos sujeitos de pesquisa.....	108
Quadro 9. Palavras do ditado feito pela professora.....	127

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Organização dos blocos de conteúdos.....	70
Figura 2. Estrutura organizacional APAE-Educadora.....	84
Figura 3. Texto elaborado pelo aluno Caio.....	116
Figura 4: Texto elaborado pelo aluno Lucas.....	117
Figura 5: Texto elaborado pelos alunos Márcio e Jorge.....	120

1 INTRODUÇÃO

*Como evitar, então,
a suspeita de que a crescente profusão de nossas palavras
e de nossas histórias não tem como correlato
o engrandecimento de nosso desassossego?
Como não pensar que nosso já quase insuportável falatório
talvez tenha algo a ver com a também insuportável
certeza de nossa própria in-existência?*

Larrosa

Para iniciar o delineamento desta pesquisa, tomo¹ emprestadas as palavras de Larrosa (2001), refletindo sobre minha trajetória como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (séries finais) e Médio e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Neste papel, ao tentar refletir sobre o outro, sobre a aprendizagem do outro, encontro em minhas próprias histórias o meu desassossego e muito do(s) outro(s) também.

O desejo de realizar esta investigação existe há muito tempo. É motivado pela dúvida, curiosidade e vontade de tornar o ensino da língua materna (LM) mais produtivo/eficiente para alunos que necessitam de um trabalho diferenciado, a fim de que possam interagir significativamente com seus pares. Há mais de uma década atuo com estudantes que possuem necessidades educativas especiais² em um contexto de ensino regular, numa constante dialética entre o que é possível e o que é esperado em relação à construção do conhecimento da LM. Busco alternativas, pesquisas e propostas que possam tornar o ensino e o aprendizado de Língua Portuguesa (LP) mais eficiente, considerando questões socioculturais que envolvem este processo, com o objetivo de que os educandos desenvolvam, aprendam e participem das múltiplas formas de interação que são constituídas e se constituem pela linguagem oral e escrita.

¹ Vou me permitir usar a 1ª pessoa, em alguns momentos, em razão de estar falando de experiências pessoais.

² Esta expressão, aqui referente àqueles que apresentam diferenças quanto à condição física, psíquica, emocional, intelectual, de gênero, de crença, entre outras, será problematizada neste trabalho, considerando as contribuições dos Estudos Culturais.

O interesse por qualificar o trabalho com a leitura e a escrita surgiu com minhas primeiras experiências como professora alfabetizadora. Após a conclusão do Curso de Magistério, em 1994, passei a atuar como professora da rede pública, em uma cidade da região Metropolitana de Porto Alegre, nas séries iniciais, além de atuar em classes de alfabetização. Naquela época, ter um olhar diferenciado para alunos com especificidades no que se refere ao aprendizado de LP não era uma prática orientada por estudos e pesquisas do contexto em que eu estava inserida, nem tema das reflexões das reuniões pedagógicas. Ou o aluno deveria saber ler e escrever ou não poderia seguir seus estudos em outra série; no caso de séries mais adiantadas do Ensino Fundamental, precisava dominar a gramática, suas regras e exceções. Problemas de comportamento, aprendizagem e relacionamento deveriam ser resolvidos pela família, principalmente quando especialistas precisavam ser contatados. Na rede municipal à qual pertencia, não havia seleção para profissionais das áreas da psicologia, fonoaudiologia, psicopedagogia ou afins. Assim, a qualificação profissional e a melhoria das condições de/no trabalho era uma tarefa bastante solitária.

Em 1995, ingressei no curso de Letras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Pelo fato de estar nesse curso, pude, então, ministrar aulas de Língua Portuguesa (LP) para as séries finais do Ensino Fundamental em um turno e, em outro, continuei a trabalhar com as séries iniciais. Atuar com as chamadas classes de alfabetização sempre foi muito prazeroso para mim e, ao mesmo tempo, desafiador, em virtude de conflitos entre teorias de aprendizagem e de aquisição da língua escrita e os contextos de aprendizagem dos alunos: para alguns, era um percurso cheio de magia, para outros, um caminho repleto de frustrações. E estes eram alguns dos meus questionamentos. Por que alguns alunos não se alfabetizavam? O que estava deixando de fazer? Como poderia ajudá-los? Por que não alcançavam o nível silábico, alfabético, se estava realizando as mesmas atividades com todos? Que recursos estavam faltando? Precisava fazer mais testagens para saber em qual nível de construção da escrita estavam os meus alunos? Perguntas simplórias, mas, com 19 anos, faltava-me vivência e muita bagagem teórica.

Assim, trabalhando com turmas diversas, também passei a olhar com estranheza para as dificuldades apresentadas pelos alunos das séries finais do Ensino Fundamental quanto à leitura e à produção escrita. Os estudos na Universidade eram bastante fundamentados no que concerne ao ensino da redação e aos estudos de literatura, mas, de qualquer forma, não se abordavam os processos de ensino e de aprendizagem por diferentes vieses, ou melhor, não se tinha acesso às diversas formas de aprender, às diferenças existentes e tão frequentes no contexto da escola. Esse não era o foco do curso, obviamente. Ainda enxergávamos as turmas de forma homogênea. O conhecimento a ser adquirido era comum a todos, metodologicamente semelhante para todos.

Em 1998, participei de seleção para atuar como professora de Língua Portuguesa em uma escola particular, onde trabalho até hoje. Com a aprovação, passei a ministrar aulas de LP para a oitava série do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. A instituição tinha um projeto diferenciado das outras em que atuara: atendia, nas classes regulares, crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Então, após minhas primeiras experiências na nova escola, entendi que, nos anos anteriores, em um contexto público de ensino, também fora professora de alunos com necessidades educativas especiais. Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, algumas instituições, como a que me refiro, já trabalhavam de acordo com algumas indicações/prescrições. Meu novo contexto de trabalho trouxe-me muitos aprendizados, inúmeras experiências, ajudou-me a buscar maior qualificação profissional. Por outro lado, não percebi a lógica perversa que a inclusão também pode produzir, uma vez que passei a me valer de diagnósticos e pareceres para fundamentar minha prática e não via nas diferenças um caminho para muitas aprendizagens e usos da LM que não fosse o de tornar o aprendiz o mais semelhante aos seus pares. Segui as orientações do MEC, assim como meus colegas, planejei de forma diferenciada, auxiliei na elaboração de adaptações curriculares, mas demorou até desconfiar de tudo isso. O Objetivo principal de meu planejamento era fazer com que os alunos se tornassem bons leitores e bons produtores de textos, que escrevessem ortograficamente certo, soubessem todas as

regras gramaticais e as apresentassem tanto na fala quanto na escrita. Esse trabalho era mensurado pela análise do número de vestibulandos aprovados nas principais universidades do Estado, através das notas na escola e a partir do retorno dos pais. Os estudantes com Síndrome de Down (SD), com deficiência intelectual, com surdez, entre outros, eram promovidos para séries seguintes, ou retidos, de acordo com seu desenvolvimento³ em cada disciplina.

Em 2003, iniciei um curso de Especialização em Ação Supervisora e Letramento na mesma Universidade. Na época, não tinha como investir em um mestrado, mas não poderia parar de estudar. Esse curso oferecia disciplinas em várias áreas. As que mais me despertaram interesse desenvolviam conteúdos voltados à inclusão escolar e à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem. A partir das discussões e estudos propostos, desenvolvi meu trabalho final, problematizando a aprendizagem da Língua Portuguesa por um estudante da 5ª série do Ensino Fundamental que apresentava deficiência auditiva. Muitas foram as discussões com a professora orientadora, Dra. Cátia de Azevedo Fronza, bem como os conflitos enfrentados, a fim de desenvolver um trabalho de qualidade com o aluno, uma vez que eu o atendia no Laboratório de Aprendizagem da escola. Meu trabalho, nesse contexto, era possibilitar ao estudante, situações de ensino-aprendizagem que o levassem a aprimorar sua leitura e escrita em LP. Hoje olho para as certezas que tinha na época e percebo o quanto somos capazes de rotular, frustrar e ter a pretensão de escolher pelo outro e para o outro o que ele deve aprender e como aprender. Assim como eu, meus colegas de trabalho também não percebiam que esse aluno jamais produziria conforme as expectativas que tínhamos, porque elas eram as mesmas que possuíamos para aqueles que não tinham perda auditiva. Portanto, foi através das experiências na escola e com os estudos na Universidade que comecei a questionar ainda mais a minha prática docente, minhas concepções sobre aprendizagem e minhas ideias sobre o domínio da língua *standard*.

³ Estabelecíamos para cada aluno objetivos que deveriam alcançar para serem promovidos.

Os materiais com enfoque no letramento passaram a fazer parte das minhas leituras. A linguagem, como competência a ser desenvolvida na escola, tornou-se alvo de observação, e a inclusão, tema de profunda reflexão.

Apesar das exigências legais, o ensino dirigido ao público com necessidades especiais é muito complexo, já que implica recursos físicos, financeiros, pedagógicos e formação de educadores e de outros profissionais envolvidos no processo. Avaliando essa realidade a que as escolas estão expostas e considerando um campo a ser mais explorado em relação ao contexto acadêmico no qual esta proposta está inserida, planejamos um estudo, considerando os documentos escolares, observações, anotações no diário de campo, gravação em vídeo das aulas de LM⁴ em uma **escola especial de ensino (APAE)**⁵, a fim de investigar situações de ensino-aprendizagem de LP por estudantes Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual (DI). Para tanto, este trabalho terá como arcabouço teórico os postulados socioculturais de Vigotski⁶, com ênfase em seus propósitos quanto à mediação, ao Nível de Desenvolvimento Real (NDR), à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ao Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), em interface com os estudos de Letramento realizados por pesquisadores como Kleiman (2000, 2005), Street (1984), Tfouni (2006), Rojo (2009), entre outros. Destaca-se, ainda, que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também serão contemplados no que concerne àquilo que é prescrito e ao que é possível verificar quanto à aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto da pesquisa.

A escolha por uma instituição especial deve-se à possibilidade de ela indicar peculiaridades para os projetos de inclusão escolar, já que, em princípio, todo o contexto de produção, formação profissional, planejamento e documentação que regem as atividades desenvolvidas na escola referida consideram as possibilidades e especificidades do público matriculado que, independente de outros

⁴ Este aspecto será desenvolvido no capítulo destinado à metodologia.

⁵ A escola é uma unidade de uma APAE, mas, por questões éticas, não serão revelados seu nome e nem município ao qual pertence. Serão atribuídos nomes fictícios aos sujeitos do estudo.

⁶ Nesta pesquisa usar-se-á a grafia VIGOTSKI, conforme apresentada na obra *Pensamento e Linguagem*, da editora Martins Fontes, 2007.

comprometimentos, físico-psicológicos, neurológicos, tem DI, indicando um caminho que, em tese, a educação regular percorre há menos tempo.

Nesse caminho, acredita-se que a Linguística Aplicada pode contribuir analisando e divulgando trabalhos em relação ao ensino de LP em contextos onde a interação/mediação deve/m ser privilegiada/s no que se refere às práticas de linguagem, podendo qualificar propostas de ensino e de aprendizagem⁷ de escolas regulares e especiais. Portanto, a presente pesquisa insere-se na Linha 1 do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Unisinos que propõe:

Estudo das práticas discursivas e interacionais no contexto da escola, levando em conta sua relação com o contexto histórico e sociocultural. O objetivo desta linha é desenvolver pesquisas que investiguem fenômenos linguísticos que se realizam no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, em diferentes contextos educacionais, formais ou não (UNISINOS, 2009).

Dessa forma, para que fique mais claro o que se pretende, indicamos os objetivos desta dissertação:

- Relacionar as capacidades linguísticas de alunos com DI no contexto de ensino-aprendizagem da LP, considerando estudos sobre a DI e concepções dos Estudos Culturais sobre as diferenças.
- Explicitar as concepções de ensino-aprendizagem de LP subjacentes aos documentos que regem o trabalho com LM na APAE-Educadora, considerando o que prescrevem os PCNs.
- Refletir sobre dados de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita em LP por alunos com DI, verificando em que medida envolvem/implicam a mediação e práticas situadas de letramento.

⁷ Nesta pesquisa, o termo ensino-aprendizagem será grafado com hífen. Em russo *obtchênie* deriva de *obutchít* que significa ensinar; em outra instância deriva de *obtchítsya*, ser ensinado. Segundo Bezerra (2009), tal uso confere maior coesão às ideias de Vigotski, o qual acreditava que não há ensino sem aprendizagem nem aprendizagem sem ensino; um processo está ligado ao outro independente se ocorre em contexto escolar ou não.

Para percorrer o caminho a que nos propomos, faz-se necessário apresentar como se organizam os sete capítulos que o compõe. Este primeiro capítulo fala de minha trajetória e das motivações que me levaram a conduzir os rumos da pesquisa em direção aos objetivos aqui expostos, motivada, principalmente, por minha paixão pela docência.

O segundo capítulo discorre sobre as particularidades que envolvem a inclusão. São elencadas as diferenças que circundam a tratativa com Deficientes Intelectuais sob vários pontos de vista, desde órgãos governamentais até a área da saúde. Há ainda uma reflexão sobre o que se entende/não se entende por uma escola inclusiva, sobre as terminologias utilizadas para nomeação do sujeito denominado *portador de necessidade especial* e sobre o caráter inter/transdisciplinar na/da Linguística Aplicada (LA), que promove interfaces com outras áreas que importam a este estudo, tais como a educação, a psicologia e a medicina.

O capítulo três versa sobre os pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa, mais especificamente sobre a teoria sociocultural, postulada por Vigotski, que vem a ser nossa base de sustentação. Ocorre uma explanação sobre as impressões do autor acerca da consciência humana que originaram, inclusive, cinco teses a partir de sua visão integradora do ser humano. Depois disso, há uma inferência sobre a mediação, nível de desenvolvimento real, zona de desenvolvimento proximal e nível de desenvolvimento potencial, conceitos importantíssimos para o processo de ensino-aprendizagem. Ainda neste capítulo, são trazidas algumas discussões de Vigotski quanto ao desenvolvimento de sujeitos com deficiência a partir da defectologia, termo utilizado para a ciência que estudava crianças surdas, cegas, surdas-mudas, não-educáveis e deficientes mentais.

O capítulo quatro tratará de elucidar a relevância dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em nosso estudo, visto que iremos abordar questões relativas à escrita e à leitura por alunos com DI em um contexto especial de ensino tensionadas pelas concepções sobre ensino-aprendizagem da LP que constituem os PCNs. Também nesse capítulo, fazemos considerações sobre letramento entendendo-o - para além da pura habilidade da aquisição da leitura e da escrita - como uma prática

discursiva que precisa da escrita para torná-la significativa, ainda que, às vezes, não envolva as atividades específicas de ler ou escrever.

A metodologia da pesquisa é explicitada no capítulo cinco. Começamos por descrever os métodos utilizados para a coleta dos dados nas turmas da EJA observadas, pertencentes à escola da APAE-Educadora que participou de nossa pesquisa, para, então, apontar o contexto de investigação e apresentar as informações pertinentes acerca do grupo de alunos informantes.

No capítulo seis, partimos para a realização das análises a partir dos dados obtidos através das observações realizadas entre 2009 e 2010 à escola da APAE - Educadora, e à turma da Fase III EJA. É necessário lembrar aqui que nossa análise foi realizada com base na teoria sócio-histórica postulada por Vigotski (2005), que considera as concepções sobre a importância da linguagem para o desenvolvimento humano a partir das situações sócio-históricas culturalmente determinadas pelo contexto em que o indivíduo está inserido. Além disso, fazemos algumas incursões a partir das prescrições contidas nos PCNs, bem como exploramos questões pertinentes a práticas de letramento, discutidas pelos teóricos que nos deram aporte.

O último capítulo traz os resultados de nossa análise e algumas considerações que remetem a um olhar que está para a (des)construção em relação à ideia de deficiência e ao aprendizado da leitura e da escrita.

Por meio deste delineamento, esperamos contribuir com as reflexões que se direcionam a contextos de ensino que se voltam às pessoas com diferenças em relação aos aspectos cognitivos, físicos, emocionais, entre outros, apoiadas pela Linguística Aplicada, independente de este contexto ser de escola regular ou escola especial. Nosso objeto de estudo, devido a sua complexidade, carece de diálogo e fusão de concepções de diferentes áreas do conhecimento e, por isso, salientamos o caráter inter/transdisciplinar de nossa dissertação e o desejo de que multiplique saberes.

2 INCLUSÃO: CONVERSANDO SOBRE AS DIFERENÇAS

Muitos são os discursos que se proliferam sobre a inclusão escolar. Rech (2010), em sua dissertação de mestrado, intitulada *A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece*, diz que “se tem muitas imagens a respeito do tema e nenhuma deve ser desqualificada” (RECH, 2010, p.41). Entre os muitos teóricos, a autora destaca o posicionamento dos diversos autores da Revista *Inclusão*, do MEC, para os quais a inclusão é a garantia de que todos possam estudar juntos. Rech (2010) também retoma Carvalho (2004), a qual afirma que é preciso que se criem condições de integração social e emocional para que a inclusão tenha êxito. Rech (2010) também concorda com Mantoan (2004) que a inclusão deve buscar o sucesso na aprendizagem de todos, e a maioria dos alunos que fracassam na escola regular não vem de escolas especiais.

2.1 MAIS SOBRE O PERCURSO DESTA INVESTIGAÇÃO

Após algum tempo sem frequentar a academia, participei da seleção para o Mestrado em Linguística Aplicada, que iniciei em 2009. Assumindo a linha de pesquisa *Linguagens e práticas escolares*, meu projeto inicial tinha outra direção. Meu desejo, na época da seleção, era, a partir das orientações da professora Cátia, refletir sobre a aprendizagem da LM por uma aluna com (SD), a qual eu também atendia em um contexto diferente ao da sala de aula. Como se tratava de um estudo de caso, e a pesquisa implicaria o diálogo com muitas outras áreas do conhecimento, poderia necessitar de um tempo muito maior que os 24 meses do curso.

Assim, a pesquisa foi tomando um rumo um pouco diferente. Confesso que fiquei bastante frustrada, já que meu interesse era construir conhecimentos sobre a

aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem de estudantes com SD para poder contribuir com meus colegas e alunos da escola onde trabalho, uma vez que temos esta demanda. Então, considerando todas as pesquisas que já havia feito sobre SD e as múltiplas diferenças que constituem e são constituídas na/pela escola e também pela academia, decidi desenvolver minha investigação com alunos que apresentam Deficiência Intelectual (DI) ⁸, por muitos ainda chamada de Deficiência Mental (DM) (esta também é uma das características de pessoas com SD), mas em uma escola especial, em um contexto diferente do qual atuo. Mesmo nesse redirecionamento, cabe elencar as muitas inquietações⁹ que circunscrevem minha prática profissional e acadêmica:

- 1- O ensino regular realmente é a maneira mais eficiente de alunos com necessidades educativas especiais desenvolverem suas habilidades, apesar de muitas pesquisas dizerem que sim?
- 2- O ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa em contextos regulares e em contextos especiais de ensino acontece de forma muito diferente sob o ponto de vista regimental, teórico, metodológico e profissional?
- 3- Alunos que têm ensino especializado desenvolvem de forma mais eficaz a leitura e a produção escrita do que aqueles inseridos em contexto regular? Qual a representação destas práticas para eles?
- 4- A dinâmica de aula de LP de uma instituição especial de ensino pode auxiliar na dinâmica da sala de aula regular? O contrário é possível? Como?
- 5- Que pressupostos teóricos e metodológicos seriam os mais adequados para avaliar e propor situações de ensino-aprendizagem de LP para alunos com DI? Os estudos de Letramento poderiam auxiliar?

Durante o desenvolvimento das disciplinas do Mestrado e discussões com a professora orientadora e com os colegas, foi possível refletir sobre essas questões e delinear o referencial teórico e a metodologia adotados para desenvolver este trabalho de pesquisa sobre a LP em uma escola especial. Além disso, por meio de leituras e trocas de ideias com o grupo de colegas e professora, nos questionamos

⁸ Encontramos poucas referências/pesquisas cujo enfoque tivesse aproximação com o nosso objeto de investigação, o processo de ensino-aprendizagem de LP por estudantes com DI.

⁹ Não temos a pretensão de responder a todos esses questionamentos neste trabalho.

sobre o que entendemos por necessidades educativas especiais, diferenças, inclusão, identidade, cultura e diversidade. Como embasamento teórico para essas discussões, estudamos Ferre (2001), Veiga-Neto (2003), Hall (2006), Rodrigues (2006), Beyer (2005), Lopes (2007), entre outros pesquisadores que têm nos Estudos Culturais¹⁰ o construto teórico de suas pesquisas. Como indica esta reflexão, o trabalho com a LP nas escolas brasileiras vem sendo objeto de estudo de linguistas que acreditam na importância de um ensino de qualidade para o acesso à construção de conhecimento, à conquista da cidadania e da autonomia, principalmente quanto ao desenvolvimento da linguagem. De acordo com Moita Lopes e Rojo (2004, p. 46),

É preciso, então, trazer a linguagem para o centro de atenção na vida escolar, tendo em vista o papel do discurso nas sociedades densamente semiotizadas em que vivemos. São muitos os discursos que nos chegam e são muitas as necessidades de lidar com eles no mundo do trabalho e fora do trabalho, não só para o desenvolvimento profissional, como também para saber fazer escolhas éticas entre os discursos em competição e saber lidar com as incertezas e diferenças características em nossas sociedades atuais. Ensinar a usar e a entender como a linguagem funciona no mundo atual é tarefa crucial da escola na construção da cidadania [...].

Entendemos, portanto, que o acesso ao ensino das múltiplas formas de se apropriar da linguagem também deve chegar aos alunos que apresentam diferenças quanto à forma de aprender e de perceber o mundo. Políticas públicas da educação básica vêm recebendo certo destaque à medida que os processos de inclusão¹¹ de pessoas com necessidades educativas especiais se tornaram obrigatórios. Dependendo do comprometimento cognitivo, físico, psíquico, emocional (entre

¹⁰ Estudos Culturais são estudos sobre a diversidade dentro de cada cultura e sobre as diferentes culturas, sua multiplicidade e complexidade. São, também, estudos orientados pela hipótese de que entre as diferentes culturas existem relações de poder e dominação que devem ser questionadas [...] Os Estudos Culturais podem fundamentar as ações educativas comprometidas com a construção de uma escola democrática fundada na convivência entre identidades culturais e sociais múltiplas. Mas, para que isso ocorra, é necessário que sejam questionadas as relações de poder assimétricas que se manifestam nas atitudes preconceituosas e excludentes em relação às mulheres, indivíduos sem propriedades, diferentes aparências físicas, formas de orientação sexual e contra as etnias e raças de origens não-europeias (PRAXEDES, 2003).

¹¹ Esta pesquisa não tem o objetivo de discutir/analisar a validade/eficácia das políticas públicas brasileiras sobre a inclusão escolar, mas problematizar o ensino-aprendizagem de LP por alunos com DI.

outros) dos indivíduos, há a necessidade de intervenções diferenciadas para que possam desenvolver habilidades e competências. Esses direitos são garantidos internacionalmente pela UNESCO (1990/1994), por políticas do Banco Mundial (1995), pela Declaração Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala em 1993, e, mais recentemente, pelo documento resultante da Convenção sobre os direitos das Pessoas com deficiência, publicado pela Assembleia Geral das Nações Unidas¹². No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) - Cap. V. art. 58 – prevê que todas as escolas regulares e especiais de ensino acolham e proporcionem a qualquer indivíduo com necessidades educativas especiais qualidade educacional e integração social.

O projeto brasileiro de inclusão educacional foi construído, principalmente, a partir das experiências vivenciadas na Espanha, com a Declaração de Salamanca, em 1994, assinada por representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, a qual previa o acesso integral de qualquer pessoa com necessidades especiais às escolas regulares. O MEC dispõe de duas secretarias que trabalham a fim de implementar a inclusão nas escolas brasileiras, considerando as proposições dos organismos internacionais: a SECAD – Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – e a SEESP – Secretaria de Educação Especial. Esta última dá ênfase aos serviços especializados no que se refere à educação inclusiva.

No entanto, adotamos outros olhares para o que chamamos de inclusão escolar. Como já foi mencionado, embasaram nossos estudos teses produzidas por pesquisadores que problematizam a inclusão a partir dos Estudos Culturais, em que as relações de poder passam a ser objeto inquietante de reflexão. Procuramos estabelecer um “lugar” de onde passamos a enxergar o que se produz sobre cultura, identidade, diferenças, diversidade e inclusão.

Lopes (2007, p. 23), quanto aos seus posicionamentos sobre a inclusão, diferenças e identidade, afirma que

¹² Resolução A/611, de 6 de dezembro de 2006.

A identidade, assim como a diferença, é um processo relacional, mas enquanto a identidade nomeia e, de muitas formas, estabelece categorias, a diferença rompe com o que está nomeado, mostrando-se intraduzível. [...] Entender a diferença desta forma não permite que ela seja enquadrada ou traduzida em outros diagnósticos. [...] A inclusão, quando alicerçada na identidade, fica direcionada para ouvir o que militantes de determinadas tribos dizem, fica direcionada para ouvir diagnósticos de especialistas que operam na grande maquinaria da escola.

Entender que a diferença rompe com a diversidade ou com o que é aparente implica muito mais que diagnósticos, faz da inclusão escolar um processo delicado, na medida em que pressupõe uma atitude favorável ao que é diferente e não apenas o olhar clínico que determinará/condicionará as questões de aprendizagem, tão permeadas por traduções e nomeações dos alunos.

Estamos cientes de que essas questões levam a discussões complexas. Ferre (2001) questiona como os conceitos de identidade, de diferença e de diversidade podem estar entrelaçados em relação aos sentidos que produzem. Para a autora, identidade, diferença e diversidade são “três palavras que falam do tudo e do nada dos seres humanos” (FERRE, 2001, p. 19). A partir disso, a autora questiona a imposição dos processos educacionais que implicam um padrão de normalidade à(s) identidade(s), considerando as diferenças como algo a ser uniformizado de acordo com aquilo que a instituição escola prevê como *o mesmo*. Para essa pesquisadora, as diferenças perturbam, pois apontam justamente para aquilo que se perdeu ou nunca se teve. Seguindo sua reflexão, a juventude perturba a velhice; as mulheres, os homens; os loucos, os cordatos, fazendo com que a diferença confirme a normalidade estabelecida socialmente. Nesse contexto, convencionou-se chamar, também na escola, os sujeitos constituídos pelo olhar da normalidade de diferentes, especiais, diversos. Destacamos também uma passagem do texto que parece central para o que se propõe a autora ao refletir sobre a produção de saberes e olhares para as diferenças:

Precavidos em seu saber científico e técnico sobre as deficiências humanas, empenham-se em defini-los, classificá-los e atribuir-lhes identidades construídas a partir desses saberes, para profetizar como construí-los adequadamente nos processos de normalização previstos para cada qual, mas para *“um cada qual”* delimitado em e por sua deficiência, que se constitui assim como definidora de sua “identidade” (FERRE, 2001, p. 200).

Considerando o excerto acima, verificamos que os processos de inclusão das escolas assumem a função de definir, diagnosticar para tratar e normalizar, evitando riscos sociais. Essa prática não olha o aluno como sujeito, mas como indivíduo/individual, constituindo a identidade que assume para esse aluno. Refletindo sobre a concepção de identidade, Hall (2006) salienta que a Modernidade tardia e a Pós-modernidade apresentam um sujeito fragmentado constituído por identidades culturais. Embora, segundo o autor, a identidade nacional busque representar todos como membros de uma grande família, tal ideia reduz o sujeito a uma identidade e desconsidera suas diferenças dentro da própria cultura, o que retoma a concepção inicial aqui abordada: relações de poder visam à normalização dos sujeitos. E, nesse contexto, muitas escolas, mesmo levantando a bandeira da inclusão, desconsideram as identidades e as diferenças, trabalhando a favor de um indivíduo unificado.

A escola, há muito, tem em suas bases o ideal de unificar a educação, os saberes, os comportamentos a fim de perpetuar esse padrão cultural único e fortemente difundido pela Modernidade. Para tanto, o diferente deveria passar pelos processos de normalização para se perpetuar uma sociedade monocultural, única e universal. Contudo, Veiga-Neto (2003) destaca que a virada linguística faz emergir argumentos que refutam a posição monocultural: não existe universalismo da/na língua(gem). Portanto, como diz Ferre (2001), a identidade da norma não cabe neste espaço multicultural; enfoques tecnicistas ou biomédicos, psicologizantes e comportamentalistas não condizem com uma pedagogia multicultural que, de acordo com as reflexões dos autores lidos, não entende o diferente como normal e anormal; não vê a identidade como algo único. Há, contudo, mais a dizer sobre esse tema, e seguimos com nossa conversa.

2.1.1 Inclusão: um cenário em preparação?

Dando continuidade às discussões, com o objetivo de evidenciar nossos entendimentos e posturas no que concerne à inclusão, os textos *Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva*, de Rodrigues (2006) e *A inclusão na escola regular* ideias para a implementação, de Beyer (2005), ofereceram subsídios para refletirmos sobre alguns aspectos que constituem o que se entende/não se entende por uma escola inclusiva.

Rodrigues (2006) chama atenção para a banalização do termo inclusão e a todos os sentidos produzidos a partir do mesmo. Um desses significados está ligado à oposição da normalidade. Em consequência disso, lançam-se questionamentos importantes em relação à inclusão: ela é necessária? Para quem? E na educação? Seguindo seu raciocínio, o autor indica que, nos sistemas educativos de diversos países, a educação inclusiva pressupõe ora uma escola livre de barreiras (arquitetônicas/curriculares) ora uma escola que promova “Educação para todos”, ideia muito frágil, se pensarmos nas diferenças. Para Lopes (2007, p. 11), “a inclusão e a exclusão são invenções do nosso tempo”, regulando os sujeitos, classificando-os, ora incluindo-os, ora excluindo-os. A autora aponta a instituição escola como um espaço onde a ordem, a correção, a normalização e a classificação constituem os sujeitos implicados na lógica do in/excluído. Diz ainda a autora que, “tanto a escola quanto os cursos de formação dos professores, através de seus currículos, se movimentam na intenção de criar posições específicas capazes de traduzir a todos” (Lopes, 2007, p.13).

Apesar dos posicionamentos legais que regem os processos de educação inclusiva em diversas nações, Rodrigues (2006) reflete sobre o hiato existente entre a legislação e a prática, tornando a inclusão escolar, muitas vezes, uma realidade cruel e muito distante da integração e da produção de conhecimento que devem sustentar os propósitos educativos.

Considerando esse contexto, Rodrigues (2006) propõe a análise de algumas afirmações consolidadas no que concerne à educação inclusiva. Para tanto, faz uma

divisão temática para expor suas opiniões, considerando os seguintes termos: valores, formação de professores, recursos, currículo e gestão da sala de aula.

Quando remete a valores, o autor acredita que a educação inclusiva deve propiciar “participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes do ato educativo” (RODRIGUES, 2006, p. 303). Contrário a essa premissa, há um consenso de que o integrado deve adaptar-se à estrutura e aos valores da instituição acolhedora. Essa lógica constrói uma escola que não olha para as diferenças e, conseqüentemente, não promove o “sucesso”¹³ para todos. Esse cenário delinea-se a partir de outro valor equivocado: de que a educação inclusiva destina-se aos alunos diferentes.

Para Rodrigues (2006) a palavra diferente/diferença está culturalmente associada à deficiência. De acordo com o pesquisador, é muito complexo estabelecer um limite entre a deficiência e a normalidade. Para ilustrar o exposto, destaca-se uma passagem do autor que muito contribui para as reflexões deste estudo:

Em caso de deficiência intelectual, é muito difícil diferenciar uma pessoa com deficiência intelectual com um alto funcionamento de outra sem deficiência intelectual com um baixo funcionamento cognitivo. O que parece óbvio é que as capacidades humanas (sejam cognitivas, afetivas, motoras ou outras) se distribuem em um *continuum* no qual são colocadas fronteiras e critérios socialmente determinados. Um exemplo do caráter aleatório destas fronteiras é a variedade de classificações da deficiência intelectual nos diversos estados dos Estados Unidos, que pode levar o mesmo indivíduo a ser considerado deficiente em um estado e não deficiente em um estado vizinho (RODRIGUES, 2006, p. 305).

O excerto reforça a ideia de que a diferença é culturalmente determinada, portanto difícil de ser conceituada. Assim, é fundamental que problematizações sobre a aprendizagem e sobre as metodologias que a circunscrevem sejam fomentadas quando se fala em educação inclusiva, pois todos somos diferentes,

¹³ A partir de leituras sobre os Estudos Culturais, entendemos a escola para todos como uma ideia criada com o intuito de normalizar e regular condutas e comportamentos, construída a partir da lógica da governamentalidade.

pensamos, sentimos, aprendemos e nos expressamos de maneiras diferentes. Como diz o autor, “diferente é uma característica humana e comum” (RODRIGUES, 2006, p. 306).

Outro valor apontado por Rodrigues (2006) diz respeito à formação de professores. Nesse mote são destacados alguns paradigmas que se referem à docência: “A formação para a educação inclusiva acontece durante a formação inicial”, “O conhecimento das diferenças é o aspecto principal de formação para a educação inclusiva (RODRIGUES, 2006, p. 306)”. Quanto à primeira assertiva, o pesquisador ressalta que a formação para a educação inclusiva acontece a partir de uma prática continuada, merecedora de avaliação e reflexão por parte de todos que constituem a escola. Da mesma forma, de acordo com o autor, é equivocada a ideia de que os professores precisam dominar as características e diagnósticos de cada diferença. Rodrigues discorda de práticas em que o professor passa a descrever exaustivamente as condições de cada deficiência e considera produtivo que se enxerguem as diferenças a partir de lentes que compreendam a diversidade humana que não se apresenta apenas na diferença física, cognitiva, psíquica, mas também nas altas habilidades, no credo, na cor, no gênero. Concordamos com Rodrigues (2006) quando diz ser necessário conhecer as diferenças para promover a inclusão, não a segregação, uma vez que é importante que o professor “possua um esboço de entendimento que lhe permita iniciar seu processo de pesquisa sobre as melhores estratégias para que esse aluno se integre e aprenda na escola” (RODRIGUES, 2006, p. 308).

Além desses aspectos discutidos por Rodrigues (2006), há, ainda, valores constituídos sobre recursos, currículo e gestão. Esses motes estão ligados de forma significativa, já que o ensino-aprendizagem que considera as diferenças pressupõe ambientes diversificados, um currículo constituído com a participação de todos e a gestão de aulas que contemplem a aprendizagem em grupos, através de projetos, individualmente e entre pares. Assim, quebra-se a lógica de que os recursos são secundários, de que é barato um sistema de educação inclusiva, de que a diferenciação do currículo é tarefa do professor, de que classes homogêneas desenvolvem maior qualidade em termos de aprendizagem.

Dialogando com Rodrigues (2006), Beyer (2006) também acredita que o professor que observa atentamente seus alunos percebe que a diversidade é algo comum. Contudo, oferecer educação inclusiva parece ser algo utópico. Apesar disso, Beyer (2006) faz alguns apontamentos que podem ser problematizados em relação ao ensino-aprendizagem que considera as diferenças. Entre eles, destacamos a premissa de que não é proveitoso considerar que todos aprendem da mesma maneira. Dessa forma, Beyer (2006) acredita que explorar as capacidades que cada aluno facilita o processo de ensino e ainda sugere que os conceitos vygotskianos que abordam as pesquisas sobre o nível de desenvolvimento real, a zona de desenvolvimento proximal, e o nível de desenvolvimento potencial podem auxiliar o planejamento das aulas, visto que implicam a mediação entre pares mais experientes com os menos experientes. Desse modo, “Uma aula dada num ambiente escolar inclusivo exige dos alunos exatamente o que eles têm capacidade de demonstrar” (BEYER, 2006, p. 29).

Acreditamos que, considerando a citação acima, a educação inclusiva desloca o foco da deficiência para o foco da diferença. Não é preciso ter alguma deficiência para aprender com a mediação de alguém mais experiente. Aprendemos também com a mediação de instrumentos e de signos. Se a escola considerasse as possibilidades de aprendizagem, até mesmo a terminologia educação inclusiva poderia ser questionada: só se inclui aquele/a que está excluído/a. Se enxergarmos as potencialidades sem a prerrogativa da normalização e proporcionarmos a construção do conhecimento através de bases teóricas que sustentam a mediação e o indivíduo como sujeito histórico e social, constituído e constituidor da cultura, os olhares sobre as diferenças serão outros. Segundo Lopes (2007), não há como categorizá-las: não podem, portanto, ser corrigidas, normalizadas, nem igualadas à diversidade. Dessa forma, como diz a pesquisadora, a escola inclusiva deve pensar seu currículo para além do recorte da deficiência, já que a deficiência não dá conta das diferenças. Ele deve ser pensado a partir delas e não somente como um processo de adaptações curriculares, mas tensionado e construído nas relações entre os envolvidos.

A partir dessas reflexões, nosso posicionamento vai ao encontro de Beyer (2006), o qual critica a avaliação que mantém os mesmos critérios para todos. Esses

procedimentos desconsideram as diferenças da/na educação inclusiva e desconsideram as aprendizagens possíveis de acordo com as especificidades dos alunos. Assim, para “os alunos com dificuldades significativas na aprendizagem, com deficiência mental, paralisia cerebral ou autismo, os objetivos didáticos devem ser organizados diferencialmente” (BEYER, 2006, p. 42).

As concepções de Rodrigues (2006) corroboram com as de Beyer (2006) também no que concerne aos investimentos em recursos e à formação docente contínua e disposta a conhecer os aspectos psicossociais da vida do aluno. Beyer (2006) remete o leitor a experiências em educação inclusiva que se constituem a partir da bidocência, do aumento da carga horária de acordo com o número de alunos e especificidades das turmas, da participação de professores formados em educação especial desenvolvendo trabalhos com todo o grupo. A fim de exemplificar esses aspectos, destacam-se outras considerações do pesquisador que contribuem para a prática educativa na/para a inclusão escolar:

É preciso realçar que a ação pedagógica especializada nas classes inclusivas é conduzida no contexto institucional da escola, e não individualmente, como se tratasse de uma prática clínico-terapêutica. Tais ações não devem considerar, no entanto, as especificidades de alguns alunos. As ações são desenvolvidas no contexto de sala de aula com todos os alunos, com intervenções mais intensas, porém com os alunos com necessidades especiais (BEYER, 2006, p. 41).

Em *A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”*, Skliar (2006), da mesma forma que Lopes (2007), questiona alguns parâmetros constituídos como verdades em relação às diferenças. Também o faz, no que concerne à obsessão pelo outro, sob o prisma da chamada escola especial, a qual ele afirma não existir; é, contudo, um produto, uma invenção disciplinar a partir de conceitos como normal e normalidade. O autor ainda destaca que a educação especial tradicional continua “vigilando cada um dos desvios, descrevendo cada detalhe patológico, cada vestígio da normalidade, suspeitando de toda a deficiência e afirmando que “algo está errado, que há alguma coisa equivocada no sujeito, que possuir uma deficiência é um problema” (Skliar, 2006, p. 18). A partir desse olhar, são construídas identidades consideradas únicas, possíveis e verdadeiras em que as diferenças passam por

processos de normalização. É justamente aí que se pode discutir sobre a obsessão pelo outro, a qual, conforme Skliar (2006, p. 22), quer dizer

a transformação do outro específico, material, portador de um traço ou de uma marca identitária – que pensamos ser - particular. Digamos, para começar, que esse outro específico nunca é o mesmo, ainda que exista a obsessão de torná-lo o mesmo: é a nossa obsessão que muda de outro, inventa e traduz outro, sempre outro, a cada dia.

Skliar (2006), assim como Lopes (2007), não concebe a diferença como uma invenção nem como uma marca identitária. O pesquisador percebe que, na educação, são os processos de diferencialismo em relação às diferenças que rotulam os “diferentes”, aqueles cuja alteridade foi criada pelos adeptos da norma.

Essas formas inovadoras de diferenças – de corpo, de aprendizagem, de língua, de sexualidade de movimento etc. – devem ser vistas não como um atributo e/ou propriedade e/ou característica “dos diferentes”, mas como a possibilidade de estender a nossa compreensão acerca da intensidade e imensidade das diferenças humanas (Skliar, 2006, p. 27).

Outro aspecto em que há concordância entre os autores diz respeito à formação docente. Não há uma fórmula para se fazer a inclusão tanto na escola especial como na escola regular, mas é preciso um movimento daqueles que constituem a escola. É salutar, de acordo com o autor, uma conversação de todos entre si.

Como foi possível observar, para os autores já mencionados, diagnósticos, pareceres e descrições de especialistas não constituem as práticas de uma escola que pensa em incluir. Apenas nas teias das relações, na tensão das discussões e no olhar mais abrangente sobre a complexa dimensão humana e todas as suas especificidades que se poderá fazer uma metamorfose do que se entende por educação, que deveria incluir, sempre.

A discussão feita até aqui sobre alguns aspectos da inclusão tem o objetivo de indicar nosso posicionamento quanto a esse processo, já que nossa pesquisa acontece em um espaço escolar denominado especial, cujas bases pedagógicas visam a atender um público que apresenta DI, a fim de que se insiram na sociedade, no mundo do trabalho e tenham melhor qualidade de vida. Nosso lugar para falar de inclusão na escola, portanto, enxerga nos diagnósticos uma forma de poder conduzir o aluno à aprendizagem e ao desenvolvimento, não uma ferramenta que o classifique e, conseqüentemente, indique o que ele pode ou não pode aprender.

No próximo item, continuamos a discussão sobre a inclusão, mas com um olhar direcionado aos termos utilizados/ estabelecidos em relação aos indivíduos que apresentam diferenças. No nosso entendimento isso se faz necessário, pois até agora tecemos algumas reflexões e indicamos a maneira que concebemos a inclusão. A nomenclatura instaurada em nossa sociedade vai além do que designam, os termos os vocábulos ou as expressões, como *portadores de deficiência*, *deficientes*, ou *pessoas com necessidades especiais*, pois são carregadas de sentido e ideologia. A próxima seção, tenta discutir um pouco sobre esse aspecto.

2.2 DOS TERMOS¹⁴ ÀS ESPECIFICIDADES QUE ENVOLVEM A DI

Definir a terminologia empregada para fazer referência aos sujeitos da pesquisa não foi uma tarefa fácil. Os termos *necessidades educativas especiais*, *portadores de deficiência*, *deficientes mentais*, *deficientes intelectuais*, entre outros, passaram a ser objeto de nossa discussão, uma vez que, segundo Rech (2010), são eufemismos.

Zonatto et al (2009, p. 421), em *O discurso sobre os portadores de deficiência em documentos oficiais*, cuja base teórica é a Análise do Discurso de matriz

¹⁴ O termo é uma unidade linguística que designa um conceito, um objeto ou um processo. O termo é a unidade de designação de elementos do universo percebido ou concebido. Ele raramente se confunde com a palavra ortográfica (GOUADEC, 1990, p. 3 em KRIEGER, 2004, p. 77).

francesa, dizem ser “complexa e polêmica” a nomeação do sujeito denominado *portador de necessidade especial*.

O Plano Nacional de Educação refere-se, por exemplo, a “pessoas com necessidades especiais”, enquanto a Lei 10.436 utiliza o termo “portadores de deficiência auditiva”, assim como a portaria 3.284 também lança mão do termo *portadores*, ao mencionar “pessoas portadoras de deficiência”. Já a Lei 10.216 é mais específica e refere-se a “pessoas acometidas de transtorno mental” ou “portador de transtorno mental”. A Declaração de Salamanca, no entanto, utiliza diferentes definições, como “pessoas com deficiência”, “pessoas portadoras de deficiência”, “crianças deficientes” e “crianças com necessidades especiais” (ZONATTO et al, 2009, p. 421).

Em relação aos termos que designam a anormalidade, a deficiência, a diversidade do outro, temos, nesta pesquisa, algo importante a considerar: não vamos problematizar os efeitos de sentido produzidos pelos termos em questão, pois esse objetivo produziria outra dissertação, mas, de acordo com as reflexões que tecemos no item 1.2, nosso posicionamento vai ao encontro de Zonatto et al (2009, p. 423), quando dizem que o uso da linguagem pode construir efeitos de sentido, pode silenciar os sentidos que não são desejados, em determinados contextos; pode, também, pelo efeito da ideologia, fazer parecer natural que um sentido seja lido e interpretado como o único possível. Nesses silêncios são criadas identidades para o outro pelo outro, o normal, o que faz com que sua identidade normal seja ratificada. Nosso intuito não é reforçar a normalidade nem destacar a anormalidade, mas precisamos nos posicionar quanto à forma como iremos nos dirigir aos nossos sujeitos de pesquisa. Como o *corpus* dessa pesquisa diz respeito a dados de ensino-aprendizagem de alunos com DI, invariavelmente estamos nos apropriando de uma nomenclatura para nos referirmos a eles.

Sabe-se que o termo Deficiência Mental (DM) foi alterado para Deficiência Intelectual (DI), a fim de se evitarem equívocos terminológicos/ classificatórios com a doença mental, de acordo com a DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, de 2004, em evento realizado pela Organização Mundial da Saúde e Organização Pan-Americana da Saúde. A escola da APAE, nosso contexto de pesquisa, adota essa terminologia – DI. Dessa forma, quando nos referirmos às especificidades de nossos sujeitos de forma mais geral, também usaremos o mesmo termo.

Embora a DECLARAÇÃO DE 2004 aponte para o uso de DI, a bibliografia no campo da medicina ainda utiliza DM para designar e diagnosticar os indivíduos. **Dessa forma, no item que segue, respeitar-se-á, nas citações diretas/ indiretas, a terminologia empregada nas referências consultadas** para trazer à discussão, de forma muito sucinta, o que tal literatura tem a dizer sobre o assunto em relação a algumas especificidades e ao aprendizado na DI. Quando o texto for de nossa autoria, permaneceremos utilizando DI.

2.3 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A MEDICINA

O quadro de DI é bastante complexo e requer conhecimentos de diferentes áreas para que se possa compreendê-lo, principalmente em contextos de ensino. Ballone (2007) apresenta o conceito de DI descrito no DSM.IV¹⁵, o qual assevera que a mesma diz respeito a um

funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais, relacionamento interpessoal, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança (Ballone, 2007,p.1).

O autor mencionado assegura que esta também é a definição adotada pela AAMR (*Associação Americana de Deficiência Mental*).

Uma das causas, segundo Ballone (2007), pode ser de ordem fisiológica junto a uma lesão cerebral pré, peri ou pós-natal. Existe ainda a indicação de a existência

¹⁵ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM IV (2000).

de modificações relacionadas à idade avançada dos pais propiciar o quadro. Para o especialista,

a Deficiência Mental é um estado onde existe uma limitação funcional em qualquer área do funcionamento humano, considerada abaixo da média geral das pessoas pelo sistema social onde se insere a pessoa. Isso significa que uma pessoa pode ser considerada deficiente em uma determinada cultura e não deficiente em outra, de acordo com a capacidade dessa pessoa satisfazer as necessidades dessa cultura. Isso torna o diagnóstico relativo (BALLONE, 2007, p.1).

O autor ainda explica que o critério adaptativo é a unidade principal de observação quanto à deficiência e não QI cognitivo.

Baseada nos critérios adaptativos, mais que nos índices numéricos de QI, a classificação atual da Deficiência Mental não aconselha mais que se considere o retardo leve, moderado, severo ou profundo, mas sim que seja especificado o grau de comprometimento funcional adaptativo. Importa mais saber se a pessoa com Deficiência Mental necessita de apoio em habilidades de comunicação, em habilidades sociais etc., mais que em outras áreas (BALLONE, 2007, p.2).

Os indivíduos com DM leve, de acordo com Ballone (2007), podem alcançar níveis escolares mais avançados, mas aprenderão em ritmo mais lento que seus pares e precisam de acompanhamento especializado. A adaptação social pode ser satisfatória, caso a DI não esteja associada a transtornos emocionais graves. Pessoas com DI leve “apresentam sempre uma maior sensibilidade diante do fracasso e uma baixa tolerância às frustrações [...]” (BALLONE, 2007, p. 5).

Pessoas com DI moderada têm mais dificuldade na comunicação, seu vocabulário é mais limitado e a organização dos enunciados é menos coesa do que daqueles que têm DI leve. Ballone (2007, p. 6) assegura que

Embora existam dificuldades de juízo e de raciocínio, esses pacientes podem fazer generalizações e classificações bastante satisfatórias, ainda

que tenham significativas dificuldades para expressarem essas classificações em nível verbal.

Verifica-se, então, segundo o especialista, que é necessário maior tempo para que esses alunos possam aprender e muito provavelmente mediações que considerem a dificuldade na organização das ideias, bem como a adaptação social. É salutar que pessoas com DI possam desenvolver sua autonomia e principalmente suas potencialidades no que concerne ao uso da linguagem oral e escrita, o que é perfeitamente possível, de acordo com Ballone (2007). Acredita-se que práticas de letramento podem ser mais significativas no contexto de ensino-aprendizagem de LP, uma vez que contemplam as reais necessidades culturalmente determinadas para o público em questão.

Para que possamos relacionar o que já foi mencionado até então sobre o delineamento de nossa pesquisa, apresentaremos o que outras investigações no campo da Linguística Aplicada e também da Pedagogia revelam sobre o ensino-aprendizagem por alunos com DI.

2.4 A LINGUÍSTICA APLICADA: PROMOVEDO INTERFACES

Nesta seção pretendemos, mesmo que não profundamente, fazer algumas considerações sobre o caráter inter/transdisciplinar na/da Linguística Aplicada (LA), já que esta pesquisa também se caracteriza pela interface com outras áreas do conhecimento, como a educação (quanto à inclusão e ao ensino-aprendizagem), a psicologia (quanto à teoria sócio-histórica), a medicina (em relação às informações clínicas sobre a DI), visto que nosso objeto de estudo requer, para ser analisado, uma abordagem teórica que outras ciências possam partilhar.

Atualmente, os estudos em LA têm valorizado o caráter transdisciplinar em suas investigações. Há pesquisas que possibilitam uma visão de como a Linguística e a LA estão situadas no campo de investigação sobre os fenômenos da linguagem.

Rajagopalan (2006) in Lopes (2006), quando se refere à LA, preocupa-se em determinar um lugar nas investigações sobre a língua que explicita análises inovadoras, sem desconsiderar a linguística teórica, que teve seu apogeu em meados do século XX. Essa situação favorável, vivenciada no século passado, foi consequência de investimentos, principalmente, pelos Estados Unidos, após as Grandes Guerras, que vislumbravam, através da disciplina, a obtenção de espaços entre os rivais, a fim de, como aponta Rajagopalan (2006) in Lopes (2006), decifrar mensagens criptografadas inimigas interceptadas pelos serviços secretos, até aperfeiçoar técnicas de tradução automática, entre outras formas de domínio. Para o estudioso (op. cit., p. 152),

Não é de se estranhar que as pesquisas de cunho sociológico ou antropológico tenham sido deixadas de lado, para que todo o esforço pudesse ser canalizado para estudos de natureza formal. A ascensão da gramática transformacional-gerativa foi grandemente beneficiada pelo formalismo que o modelo ostentava.

Isso permitiu à Linguística um contexto de cientificidade ainda maior, principalmente no que concerne ao trabalho de Chomsky, cujas pesquisas, na década de 60, indicavam que a linguagem é proveniente de fatores genéticos, não sendo adquirida por fatores externos. Esse modelo natural de analisar a língua era ideal às agências de fomento que investiam no campo da Linguística, já que esta finalmente havia alcançado o *status* de ciência que, por sua vez, implicava uma neutralidade que a afastou de fatos concretos envolvendo a linguagem. Rajagopalan (2006) in Lopes (2006, p. 154) esclarece, contudo, que:

Mais ou menos por volta da década de 1990, já não havia mais quem acreditasse que a linguística pudesse auxiliar os EUA a ganhar as guerras que ainda estariam por vir ou a solucionar os problemas sociais que afligiam milhões de excluídos no mundo, [...] nem mesmo as línguas - as que os mortais falam no seu dia-a-dia - despertavam mais o interesse dos linguistas.

O percurso feito por linguistas, desde meados do século XX, a partir da visão estrutural da língua instituída por Saussure, chamado por muitos como o pai da

linguística, explicita uma busca constante para analisar os fenômenos da linguagem por diferentes aportes teóricos. Essa pluralidade teórica poderia ser consequência das lacunas/possibilidades que muitos programas de pesquisa apresentam, pois nem sempre uma teoria é suficiente para dar conta de determinados fenômenos. As divergências em relação a bases teóricas fazem com que os estudos sobre a linguagem ratifiquem o papel de ciência que a linguística alcançou.

Costa (2003) diz que, durante toda a metade do século XX, a aplicação às línguas do conceito de estrutura, legado de Saussure, produziu muitos trabalhos, mas, naturalmente, muitos recortes, e, fatalmente, a descoberta de pontos árdios ou impossíveis de dar conta por este modelo. Dessa forma, “o estruturalismo saussuriano acumulou excluídos e entreabriu vertentes que não podia explorar. Essa acumulação, provavelmente, levou o seu modelo à crise, e a segunda metade de século XX explodiu em “novas teorias” ou, ao menos, novas abordagens para o estudo da língua” (Costa, 2003, s/p).

A partir desse contexto, passa-se a considerar a língua no que se refere à interação social, que, evidentemente, coloca os estudos sobre a linguagem em um campo onde é possível o diálogo com outras áreas do conhecimento. De acordo com Costa (2003), há fundamentos para mostrar que as teorias construídas e em construção desde o século passado revelam diversidade de pontos de vista no que tange à linguagem, pois

os interessados no fenômeno das línguas começaram o século XX com a utopia do recorte objetivo, da documentação empírica, do isolamento do objeto para observações sistemáticas etc. O avançar do século evidenciou as suas limitações. Estamos adentrando o século XXI com a utopia da multi/interdisciplinaridade [...] e começou a se tornar evidente a necessidade de diálogo com as ciências da natureza [...] com as ciências do homem [...] além da nomenclatura multi/interdisciplinar, a LA passa atualmente a incorporar o termo transdisciplinaridade¹⁶ como uma forte tendência para as novas pesquisas (Costa, 2003, s/p).

¹⁶ A fim de esclarecer a relevância e papel do termo, citamos Fiorin (2009, s/p): “Na multidisciplinaridade (ou pluridisciplinaridade), várias disciplinas analisam um dado objeto, sem que haja ligação necessária entre essas abordagens disciplinares. A interdisciplinaridade pressupõe uma convergência, uma complementaridade, o que significa, de um lado, a transferência de conceitos teóricos e de metodologias e, de outro, a combinação de áreas. Quando as fronteiras das disciplinas se tornam móveis e fluidas num permeável processo de fusão, temos a transdisciplinaridade. A Linguística sempre teve uma vocação interdisciplinar: transferiu conceitos para outras ciências, como

Para tanto, os olhares sobre as produções linguísticas precisam indicar análises que perpassem a mera atribuição aos conhecimentos de outras áreas como formas auxiliares para o entendimento dos fenômenos que uma língua implica. Acreditamos nessa ideia, uma vez que enxergamos a LA como uma ciência que se faz necessária onde há questões conflituosas em relação aos fenômenos da linguagem e não uma mera aplicação de conceitos definidos pela linguística teórica. Logo, a apropriação de conhecimentos já instituídos por outras disciplinas ganha espaço, uma vez que os aspectos que envolvem a produção da linguagem humana não se restringem apenas ao sistema de uma língua, mas são bastante heterogêneos.

Retomando o foco sobre a transdisciplinaridade na LA, com destaque para a parte das ideias de Pennycook (2006) in Lopes (2006), o autor faz referência à importância de uma LA crítica que possibilite a diminuição das desigualdades sociais, uma vez que a mesma tem papel fundamental para que reflexões sobre ideologias dominantes e concepções excludentes possam ser de fato percebidas por aqueles que frequentam os bancos escolares com o objetivo de ascensão profissional e social ou manutenção da própria existência. Como diz Pennycook (2006) in Lopes (2006, p. 23), é necessária uma abordagem crítica (transformadora) à LA, mais sensível às preocupações sociais, culturais e políticas.

Quando se visualiza a língua como um sistema de significação de ideias, é imprescindível que a transdisciplinaridade esteja presente nas análises e aplicações propostas por determinados programas de pesquisa. O que é preocupante é o fato de que a produção de conhecimento feita pelos programas de pós-graduação não é acessível àqueles que mais precisam. Sabe-se dos problemas educacionais, do quanto a linguagem é importante para o acesso ao poder, mas pouco se faz. Talvez por isso Costa (2003) use a expressão *utopia* quando se refere ao contexto de LA no início do século XXI. A autora é simpática à opinião de Pennycook (2006) in Lopes (2006, p. 27) pelo fato de perceber que enquanto o ensino de língua continua a trivializar-se, recusando-se a explorar aspectos políticos e culturais da aprendizagem

a Antropologia e a Psicanálise; tomou conceitos de outras ciências, como da História; promoveu a intersecção de áreas, como no caso da Sociolinguística, da Geolinguística”.

da língua, ele estará mais vinculado à acomodação do que a qualquer noção de acesso ao poder.

A situação da LA no que se refere à transdisciplinaridade também é resultado de posturas radicais de muitos pesquisadores e até de órgãos de financiamento de pesquisa no Brasil para que esclareçam os verdadeiros propósitos da LA, como uma ciência que gera conhecimento em seu contexto de aplicação. Para finalizar esta parte sobre a LA, principalmente no Brasil, citamos Celani (2008, p. 125), que questiona nossas posturas como linguistas aplicados:

Estamos nós, linguistas aplicados, no caminho do aprendizado da arte da transdisciplinaridade? Vejo a LA, no Brasil, envolvida nesse processo de aprendizagem [...] Para o desenvolvimento de uma força sinérgica transdisciplinar parece que serão cada vez mais importantes os regimes de parceria, não só quanto ao objeto de pesquisa, mas também, pragmaticamente, na montagem dos projetos.

A LA é uma área em constante crescimento, mas carece de pesquisa no que concerne ao ensino-aprendizagem de LP por alunos que, segundo os documentos oficiais (inter)nacionais, apresentam necessidades educativas especiais.

Em busca de mais informações sobre este foco, realizamos consultas à base de dados da CAPES¹⁷, às bibliotecas virtuais da UNICAMP, USP, PUC/RS, UFRGS, UNISINOS¹⁸, considerando o período de 2000 a 2009. Materiais do MEC também foram pesquisados a fim de se verificar que contribuições apresentam. A seguir, apontaremos um pouco das pesquisas e das informações encontradas.

2.5 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E APRENDIZAGEM SOB O PRISMA DE ALGUMAS INVESTIGAÇÕES

¹⁷ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

¹⁸ Universidade Estadual de Campinas, Universidade de São Paulo, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Desde o início de nossa pesquisa, enfrentamos dificuldades para encontrar bibliografia especializada na área da Linguística e da Linguística Aplicada que abordasse o nosso objeto: o ensino-aprendizagem de LP por alunos jovens e adultos com DI. Há, de fato, pesquisas na área da educação, da educação especial, da fonoaudiologia, da medicina, contudo, em relação à linguagem, a realidade mostra uma lacuna considerável.

Trazemos, então, o material que, no âmbito deste trabalho, deve ser destacado.

Anache e Mitjáns (2007) realizaram a pesquisa *Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem*. Concentraram-se em pesquisas sobre deficiência mental, a fim de verificar como esta área é explorada no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem da população com DI. Dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, produzidas entre 1990 a 2005/2006, com referência à DI, registradas no Banco de Teses do Portal da CAPES foram objetos de estudo das autoras. Das 122 referências (38 dissertações e 84 teses), em apenas 6% (envolvendo aspectos cognitivos, afetivos, motricidade, personalidade e criatividade) o tema aprendizagem foi contemplado. Para as autoras, há necessidade de se compreender e aprofundar esse aspecto, já que foi tratado de forma tímida pela academia brasileira. “Em um período de 15 anos (1990-2005/2006), 17% do conjunto de dissertações e de teses tratam de temas relacionados ao processo de avaliação e de diagnóstico da deficiência mental” (ANACHE e MITJÁNS, 2007, p.253). Quanto ao ensino-aprendizagem (intervenções construídas no âmbito da instituição escolar e que privilegiaram as diferentes formas de comunicação e de expressão ocorridas entre os professores (as) e os estudantes), o foco desta dissertação, as autoras indicam que, no material analisado, 4% dos trabalhos se dedicaram a esse objeto de estudo e que há “certo otimismo por parte dos pesquisadores sobre as possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência mental. Contudo, por outro lado, também indicam as dificuldades que as instituições escolares possuem na promoção do ensino às pessoas com deficiência mental” (ANACHE e MITJÁNS, 2007, p. 263-264).

Um dado importante desse levantamento de Anache e Mitjans (2007) refere-se aos aspectos teóricos implicados nas pesquisas. As autoras destacam que houve um aumento significativo da teoria sócio-histórica no embasamento das investigações. Tal fato revela a

Possibilidade de romper com a visão ambientalista de educaao, de sujeito e de deficiência, tradicional na educaao de pessoas com deficiência mental. As críticas se referem  reduao do processo educativo a uma lista de objetivos a serem atingidos. Desse modo, elimina-se a funao do sujeito que aprende e, conseqüentemente, limita-se o ensino ao preparo de competências para adaptaao às atividades humanas. Com base na perspectiva sócio-histórica, Luz (1999) e Carvalho (2004) criticaram as práticas educacionais realizadas no interior das instituições pesquisadas, que se orientavam na compreensão de que o desenvolvimento  um conjunto de aprendizagens que a pessoa adquire de forma linear e cumulativa, portanto, aprendizagem e desenvolvimento são entendidos como processos coincidentes (ANACHE e MITJÁNS, 2007, p. 266).

Em relaao  LA, o levantamento aponta a tese de Souza (2006), realizada no Programa de Pós-Graduaao em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da PUC/SP, que, de acordo com Anache e Mitjans (2007),  um indicador da preocupaao de outras áreas com o ensino de pessoas com deficiência. Ao consultarmos o referido estudo, destacamos seu caráter sociointeracionista e o fato de apontar para a necessidade do trabalho colaborativo em sala de aula. A pesquisa discute a terminologia usada em referência  inclusão e ações pedagógicas do professor em interface com os estudos orais e escritos desenvolvidos por Bakhtin.

Anache e Mitjans (2007) revelam um problema considerável para quem pretende fazer levantamento de dissertações e teses na base de dados da CAPES no que concerne aos descritores. Segundo essas pesquisadoras,

Um outro aspecto relevante diz respeito aos descritores referentes às teses e às dissertações catalogadas no *Banco de Dados*. Eles nem sempre coincidem com o conteúdo tratado nas produções às quais se teve acesso. Desse modo, os pesquisadores deveriam dar maior atenao  escolha das palavras-chave que identificam o trabalho (ANACHE e MITJÁNS, 2007, p. 268).

Partindo dessas considerações sobre os descritores, pensamos em pesquisar na base de dados da CAPES dissertações e teses, defendidas entre 2000 e 2009, mas com descritores diferentes, tais como *deficiência mental*¹⁹, *aprendizagem da leitura e da escrita*, com o objetivo de encontrar trabalhos no campo da LA. Seguem os resultados obtidos.

Área de conhecimento ²⁰	Dissertações de Mestrado	Teses de doutorado ²¹
Educação Especial	10	1
Educação	4	3
Ciências da Linguagem	1	0
Psicologia	1	0

QUADRO 1: Levantamento sobre pesquisas no portal da CAPES em relação à DI e aprendizagem da leitura e da escrita.

Como podemos observar, quatro áreas do conhecimento estabelecem interface por meio de pesquisas que fazem referência aos descritores estipulados. Como o objetivo desse levantamento é mapear as informações fornecidas por trabalhos cujo enfoque é a área da linguagem, não faremos um apanhado dos mesmos, mas é interessante ressaltar que, durante o período pesquisado, as Ciências da Linguagem deixam lacunas no que concerne aos processos de ensino-aprendizagem por alunos com DI. A dissertação de Mestrado que consta no campo Ciências da Linguagem diz respeito à investigação feita por Eneida Maria Gondim (2004), *As concepções de alfabetização e letramento subjacentes ao discurso docente na escola especial*²², da Universidade Católica de Pernambuco. À guisa de conclusão, foi constatado que as oito professoras que participaram da pesquisa, permitindo que suas aulas fosse observadas, incorporam intuitivamente o letramento no cotidiano de suas aulas para jovens e adultos com DI.

¹⁹ Usamos DM, pois DI é um termo mais recente e, por, isso, menos difundido

²⁰ De acordo com as definições da CAPES no que concerne a áreas de conhecimento.

²¹ Sem registro de Teses nos anos de 2000, 2001, 2003, 2004, 2005 e 2008, nas áreas mencionadas, sobre a temática em questão.

²² Não foi possível obter o trabalho na íntegra.

Após este pequeno levantamento na base de dados da CAPES, com o intuito de buscar maiores contribuições científicas em virtude de termos encontrado apenas um trabalho na área da linguagem especificamente, pesquisamos a Biblioteca Digital da Unicamp – Universidade Estadual de Campinas - na seção do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). O IEL, nessa Universidade, constitui-se por Programas de Pós-Graduação em Teoria e História Literária, Linguística e Linguística Aplicada. Em relação à consulta às teses e às dissertações dos bancos de dados da UFRGS, PUC/RS e UNISINOS, nenhum resultado foi encontrado nessas instituições que pudessem fazer uma interface com nossa pesquisa.

Retomando a busca feita no IEL da UNICAMP, dos 1756 resultados encontrados entre teses e dissertações, verificamos apenas um em LA que colabora com o objeto de estudo desta dissertação: a tese de Doutorado de Vera Lúcia Anunciação (2004), *A Produção de textos na deficiência mental*.

A pesquisadora acompanhou um grupo de adolescentes, durante um ano, desenvolvendo sessões de produção de vários gêneros textuais elaborados pelos alunos, totalizando 27 sessões. Como referencial teórico-metodológico, a autora trabalhou de forma interdisciplinar com a neurolinguística, a aquisição da linguagem, a linguística textual e o interacionismo sociodiscursivo para analisar produções escritas de adolescentes diagnosticados como deficientes mentais leves e moderados, comparando essas produções com as de alunos com afasia e surdez.

De acordo com a pesquisadora, o que chama a atenção nos textos dos adolescentes com DI, diz respeito a hipossementações e a hipersegmentações²³ das palavras, envolvendo a relação oral e escrita semelhante à aquisição da escrita por crianças em fase de alfabetização. Além disso, os textos apresentavam omissões de palavras funcionais sem critério aparente. Quanto à coerência e à coesão, o fator decisivo, as condições de produção foram fundamentais para a construção das mesmas. Na análise da autora

²³ Hipossementação – falta de espaço entre fronteiras vocabulares. Hipersegmentação – alocação de espaço no interior da palavra (CUNHA; MIRANDA, 2009).

questões como o uso de elipses, anáforas e alguns elementos dêiticos foram levantadas e analisadas também levando em conta a interação dos sujeitos com a pesquisadora, que constituía seu interlocutor nas interações verbais que precediam às produções escritas e, portanto, partilhava com eles todas as informações veiculadas nas discussões, o que, como vimos, constituiu um fator relevante para explicar, por exemplo, algumas omissões de referentes, provavelmente por serem consideradas redundantes pelos sujeitos, tendo em vista que já eram de conhecimento do leitor de seus textos: a pesquisadora (ANUNCIAÇÃO, 2004, p. 143).

A investigação de Anunciação (2004) sugere que o processo de aquisição da escrita percorre os mesmos caminhos entre sujeitos com DI e sem DI, mas aqueles precisam de mais tempo para adquiri-la. Analisando os textos com as lentes da Linguística Textual, Anunciação (2004) acredita que as preposições, os artigos, o conector “e” e a flexão verbal são as classes de elementos que apresentam maior problema nos textos dos sujeitos de pesquisa. Apesar disso, a pesquisadora constata que

o sujeito diagnosticado como deficiente mental apresenta essa constante busca de alternativas que lhe permitam superar suas limitações linguístico-cognitivas, sendo a variabilidade nos tipos de omissões que faz na linguagem escrita um indício desse movimento do sujeito e de que o estado de deficiência mental, como já apontado anteriormente, não é estático ou imutável (ANUNCIAÇÃO, 2004, p.165).

A fim de destacar contribuições na área da Educação Especial no que se refere ao enfoque desta pesquisa, apontamos a Tese *Letramento em Jovens e adultos com Deficiência Mental*, de Elsa Midorini Shimazaki (2006), que procurou comparar o grau de letramento, nível de compreensão de leitura e escrita de adultos (11 informantes) com DI depois de um programa de práticas de letramento aplicado por ela. Então, a estudiosa verificou que o grau de letramento das famílias teve grande influência no que se refere à leitura e à escrita de seus sujeitos. Através da mediação pedagógica da pesquisadora-autora, os sujeitos apresentaram uma postura mais reflexiva sobre a leitura e a escrita.

Quanto à produção escrita, a autora faz apontamentos sobre a dificuldade de organização linear dos textos, falta de sequência lógica temporal dos fatos e problemas ortográficos e de pontuação. Apesar disso, os participantes do estudo conseguiram se comunicar através da escrita e da oralidade, apresentar seus pontos de vista e interagir com os colegas. A pesquisa “mostrou que as pessoas com deficiência mental são capazes, não só de aprender a ler e a escrever, mas de utilizar tais práticas em situações do dia a dia [...]. O indivíduo é capaz de elaborar as funções psíquicas superiores, quando é oferecida uma situação de qualidade a ela [...]”(SHIMAZAKI, 2006, p. 173).

Além das dissertações e teses, investigamos o material denominado *Atendimento Educacional especializado – Deficiência Mental SEESP/ SEED/MEC (2007) - Formação Continuada a Distância de professores para o atendimento Educacional Especializado*. Verificamos nesse material algumas contribuições sobre o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita por sujeitos com DI, uma vez que é explorado/estudado por professores que atuam em escolas especiais.

O capítulo II, intitulado *A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental* traz concepções sobre a leitura, o letramento e a produção escrita. Indica que crianças com DI muitas vezes só decodificam o que leem, mas, se a leitura for mediada pelo professor, há a possibilidade de compreensão. Quanto à escrita, há a informação de que “Os alunos com deficiência mental são capazes de produzir textos próprios do nível alfabético, apesar de seus registros evidenciarem fragilidade em selecionar, controlar e organizar suas ideias com coerência [...]” (MEC, 2007, p. 65). Além disso, o gênero dos textos também é relevante: nas narrações, os alunos apresentaram dificuldades na recomposição do sentido global. Não há explicações detalhadas sobre o que de fato seria isso no contexto em questão. A produção de textos como bilhetes e com auxílio de imagens apresentou resultados melhores.

As informações sobre as pesquisas no que concerne ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita por alunos jovens e adultos com DI não esgotam o assunto nem têm a pretensão de apresentar tudo o que foi produzido, mas precisamos fazer um recorte temporal e focar a produção de alguns programas de Pós-graduação. É

importante considerar que tais estudos indicam possibilidades relevantes sobre a produção desses alunos, principalmente quando mediadas por um par mais experiente.

Fica evidente que novas investigações sobre a aprendizagem da leitura e da escrita por DI merecem projetos que deem mais respostas sobre como esses processos acontecem.

Este capítulo situou nossa discussão sobre o ensino-aprendizagem da leitura e escrita por pessoas com DI no campo das investigações científicas no país, fazendo-nos constatar a importância do papel transdisciplinar da LA e as possibilidades/necessidades dos Programas de Pós-Graduação apostarem em pesquisas que permitam discussões sobre a aprendizagem da LP no contexto escolar e sobre a inclusão, pois essa é uma urgência da escola em âmbito nacional.

Além disso, podemos relacionar algumas ideias sobre as diferenças, sobre as possibilidades de alunos que apresentam DI e também sobre suas produções linguísticas. Nas tramas da inclusão, levando em conta todos os estudos feitos, partimos do princípio de que diagnósticos e tentativas de normalização não conferem sucesso ao trabalho na escola, uma vez que limitam as diferenças de qualquer ordem e impedem que delas e para elas possam ser construídos currículos que permitam aprendizagens que contemplem as reais necessidades dos alunos e não somente expectativas de professores, direção, secretarias de educação, entre outros.

As pesquisas apresentadas sobre as produções de estudantes com DI nos mostram que a leitura e a escrita desses conferem um caráter singular: há de fato questões que a escola considera que devem ser resgatadas, mas a análise dos dados dos trabalhos citados apontam para um cenário favorável no que concerne à aprendizagem de LP, mesmo com os estudos médicos indicando dificuldades quanto à comunicação dos sujeitos com DI em qualquer contexto. Além disso, a mediação entre pares mais experientes e menos experientes também foi indicada como fato crucial para os processos de leitura e de escrita, o que, para nós, justifica-

se nas ideias de Vigotski (2007) quando afirma que ensino-aprendizagem estão intimamente ligados, independente se em contexto formal ou informal de educação.

Dando continuidade à reflexão, o próximo capítulo apresenta o referencial teórico que sustentará as nossas análises, contemplando pressupostos da teoria sócio-histórica de Vigotski, as concepções que subjazem os PCNs, bem como algumas considerações acerca dos estudos sobre o letramento que nos PCNs surgem de forma mais superficial.

3 A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Os pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa são apresentados aqui na seguinte ordem: teoria sociocultural, postulada por Vigotski²⁴, viga mestra desta pesquisa. É importante enfatizar que, pelo fato de a obra de Vigotski ser muito vasta e complexa, serão apresentados alguns aspectos de sua teoria, os quais se julgam imprescindíveis para a realização deste estudo, sem a pretensão de analisá-los.

3.1 A TEORIA SOCIOCULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Para que os objetivos da teoria sociocultural fiquem mais claros em referência às metas de Vigotski, acredita-se que apontar brevemente a situação pela qual passava a psicologia pós-revolução na Rússia é salutar para a inserção dos pressupostos aqui utilizados. Vigotski não aceitava as explicações dadas pelas escolas de psicologia sobre a consciência humana, entre outros fenômenos, e a situação política exigia mudanças. Segundo Cole et al (2007), em 1923, o Instituto de Psicologia de Moscou passou a ser chefiado por Kornilov, que substituiu Chelpanov, o qual atribuía um restrito papel ao marxismo para a psicologia. Em 1924, Vigotski, segundo Veer e Valsiner (2006), palestrou sobre “Consciência como um problema da psicologia do comportamento” em uma conferência no Instituto. Em relação ao Segundo Congresso Neuropsicológico, seus trabalhos versaram sobre suas experiências como professor e sobre reflexologia, cujo conteúdo, conforme Veer e Valsiner (2006, p. 56), “pode oferecer alguma pista quanto ao motivo de

²⁴ Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) nasceu em Orsha, cidade próxima a Minsk, capital da Bielo-Rússia. Teve formação multidisciplinar, e sua obra deixou um legado importante para a psicologia e para a educação. Seus estudos eram complexos e contemplaram muitas áreas a fim de construir um projeto de psicologia que pudesse reestruturar a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência humana em sua totalidade (COLE et al, 2007). Teve como colaboradores importantes Luria e Leontiev, com os quais propôs um estudo sociogenético do homem, estabelecendo relações com as condições biológicas e neurológicas.

Vigotski ter sido convidado para trabalhar no Instituto de Kornilov.” Para esses autores,

Primeiro, Vigotski defendeu um estudo monístico e objetivo da mente consciente. Esta era claramente a abordagem ideológica sugerida, que era também adotada por Kornilov e os vários freudo-marxistas (p. ex. Luria). Em segundo lugar, o método de Vigotski de estudo da consciência estava claramente em harmonia com a reactologia do próprio Kornilov. Terceiro, Vigotski atacou a disciplina concorrente, a reflexologia. Ao fazer isso mitigou temporariamente a perigosa possibilidade de que influentes ideólogos do Partido vissem a reflexologia como a ciência do comportamento humano (VEER e VALSINER, 2006, p. 55).

Vigotski se referia frequentemente à “crise na psicologia” quanto às concepções antagônicas. Cole et al (2007, p. XXIII) dizem que

para os gestaltistas [...] a existência da crise devia-se ao fato de as teorias existentes (fundamentalmente as concepções behavioristas de Wundt e Watson) não conseguirem [...] explicar os comportamentos complexos como a percepção e a solução de problemas.

Para o mesmo autor, Vigotski partilhava da visão da Gestalt quanto ao problema com a análise psicológica que passou a reduzir os fenômenos a um conjunto de “átomos psicológicos”. Contudo, não percebia que os estudiosos desta escola pudessem ir além de descrições de fenômenos complexos. Consequentemente:

a psicologia continuaria dividida em duas metades irreconciliáveis: um ramo com características de “ciência natural”, que poderia explicar os processos elementares sensoriais e reflexos, e um outro com características de “ciência mental”, que descreveria as propriedades emergentes dos processos psicológicos superiores (COLE et al, 2007, p. XXIII).

Para Vigotski, esse quadro da psicologia deveria ganhar uma abordagem que permitisse a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores. Pode-se verificar, por meio das ideias seguintes, as metas que o pesquisador estabeleceu

para solucionar os conflitos que se apresentavam para a ciência da psicologia, embora não as tenha atingido completamente, de acordo com Cole et al (2007, p. XXIV), que afirmam que:

Para Vigotski, essa explicação [...] deveria incluir a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes a uma determinada função; a explicação detalhada de sua história ao longo do desenvolvimento, com o objetivo de estabelecer as relações entre as formas simples e complexas daquilo que aparentava ser o mesmo comportamento; e, de forma importante, deveria incluir a especificação do contexto social em que se deu o desenvolvimento do comportamento.

Embora seu projeto não tenha se efetivado completamente, por vários fatores, suas reflexões acerca das funções psicológicas superiores como produto da atividade cerebral, da origem social da linguagem e da cultura como parte da natureza de cada um, entendidas à luz do marxismo, promoveram bases para uma ciência unificada (COLE et al, 2007). Sua caminhada científica, como assevera Molon (1995), é pautada, também, pelos postulados de Engels, pela dialética de Hegel, pelo evolucionismo de Darwin, pela filosofia de Espinosa e pelas ideias de Pierre Janet, entre outros. Vigotski, ao debruçar-se sobre os princípios do materialismo dialético, considerou que os fenômenos devem ser vistos como processos em movimento e em mudanças qualitativas e quantitativas. Como dizem os autores citados, ele entende que o homem é um ser social e histórico, que a mediação de signos, instrumentos, atividades individuais e relações interpessoais são cruciais para a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores e que o trabalho transforma a natureza e o próprio homem. Assim, Vigotski (apud Rego, 2005, p. 36) acreditava que havia necessidade de se obter respostas para três perguntas: a primeira dirigia-se à relação entre o homem e ao seu ambiente físico e social, a segunda remetia a trabalho e novas atividades no relacionamento entre homem e natureza e a terceira tinha como foco analisar a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem. Assim, formulou uma teoria em que o desenvolvimento humano é consequência de um processo sócio-histórico, destacando o papel da linguagem. Como mencionado, suas pesquisas voltaram-se, para as funções psicológicas superiores, que

consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação etc. Esses processos mentais são considerados sofisticados e superiores, porque se referem a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e do espaço presente (REGO, 1995, p. 39).

Esses processos são diferentes dos chamados processos psicológicos elementares que implicam reações automáticas, ações simples de origem biológica. Vigotski (2007) procurou, a partir dos princípios do materialismo dialético, explicitar uma abordagem que buscava uma síntese para a psicologia que almejava integrar o ser humano enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e cultural, enquanto membro de uma espécie animal e participante de um processo histórico (OLIVEIRA, 2005).

Ao considerar essa visão integradora do ser humano, Vigotski desenvolveu algumas teses. Segundo Rego (1995), a **primeira** retoma a ideia de indivíduo e de sociedade, indicando que as características tipicamente humanas resultam da interação dialética²⁵ do homem e seu meio sociocultural, transformando seu meio e a si mesmo. A **segunda** tese aponta para o fato de que as relações do indivíduo e seu contexto cultural e social dão origem às funções psicológicas especificamente humanas, já que o desenvolvimento mental humano não é dado *a priori*. De acordo com Rego (1995, p. 42), para Vigotski, “A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos fatos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações”. A **terceira** tese faz referência ao cérebro como “produto de uma longa evolução, substrato material da atividade psíquica que cada membro da espécie traz consigo ao nascer [...] é um sistema aberto de grande plasticidade [...]” (REGO, 1995, p. 42). A mediação, aspecto muito importante para o

²⁵ "A dialética é ciência que mostra como as contradições podem ser concretamente idênticas, como passam uma na outra, mostrando também porque a razão não deve tomar essas contradições como coisas mortas, petrificadas, mas como coisas vivas, móveis, lutando uma contra a outra em e através de sua luta" (LEFEBVRE, 1979, p. 192).

que propõe este projeto, está contemplada na **quarta** tese de Vigotski, segundo a qual a linguagem recebe grande destaque. Diz Rego (1995, p. 42):

São os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, constituídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. A linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. Entende-se assim que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada por meios, que se constituem nas “ferramentas auxiliares” da atividade humana. [...] O pressuposto da mediação é fundamental na perspectiva sócio histórica justamente porque é através dos instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológicos são fornecidos pela cultura. É por isso que Vigotski confere à linguagem um papel de destaque no processo de pensamentos.

A **quinta** tese, de acordo com Rego (1995, p. 43), “postula que a análise psicológica deve ser capaz de conservar as características básicas dos processos psicológicos”, pois “os processos psicológicos complexos se diferenciam dos mecanismos elementares e não podem, portanto, ser reduzidos à cadeia de reflexões”.

Nesse contexto, destaca-se o papel fundamental que a **língua** tem para o teórico em referência ao funcionamento psicológico humano. Assim,

Os sistemas simbólicos e, particularmente, a língua, exercem um papel fundamental na comunicação entre os sujeitos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real (OLIVEIRA, 2005, p. 10).

Considerando a citação, acredita-se que o biológico passa a histórico justamente pela mediação que a língua exerce na constituição do psiquismo humano. Portanto, as mediações que se estabelecem entre os indivíduos são atividades que permitem transformações, pois

No trabalho desenvolve-se atividade coletiva e, portanto, as relações sociais, e também a criação e utilização de instrumentos, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. O trabalho exige o planejamento e ação coletiva e, portanto, uma comunicação que permita

troca de informações precisas e compartilhamento de significações (OLIVEIRA, 2005, p. 10).

Rego (2005) também aponta em seus estudos sobre Vigotski que, além do trabalho social e da criação de instrumentos, o surgimento da linguagem é responsável pelo psiquismo humano em seu contexto sócio histórico. O desenvolvimento humano, então, acontece na interação dos homens entre si e com a natureza, mediada pelo trabalho social. “Vygotsky distingue dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: o *instrumento*, que tem a função de regular as ações sobre os objetos, e o *signo*, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas” (REGO, 2005, p. 50).

A linguagem recebe um enfoque especial nos estudos de Vigotski, pois, como já visto, é um sistema simbólico que organiza os signos, faz parte da história social do homem e participa de maneira fundamental na formação do aparato psicológico humano. Através dela é possível caracterizar, nomear, relacionar.

Para Vigotski, existem mudanças nos processos psíquicos humanos com o surgimento da mesma. Rego (2005) aponta que essas mudanças estão relacionadas para lidar com objetos do mundo exterior, abstrair e generalizar, além de promover a comunicação entre os homens, o que garante a transmissão de experiências acumuladas.

Essas ideias deram origem a um programa de pesquisa [...] que visava à análise de como a relação entre o uso de instrumentos e a fala (e a função mediadora que os caracteriza) afeta várias funções psicológicas, em particular a percepção, as operações sensório-motoras (REGO, 1995, p. 54).

Vigostki (2005, p. 7) diz que “A transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho”. Além disso, ele indica que “é muito importante observar que a fala, além de facilitar efetiva manipulação de objetos pela criança, controla o comportamento da própria criança.

Assim, com a ajuda da fala, as crianças [...] adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento” (VIGOTSKI, 2007, p. 15). O teórico atribui à fala um papel crucial para o desenvolvimento humano.

No que concerne ao pensamento e à linguagem, os estudos de Vigotski também investigaram como aconteciam esses dois processos. O autor discorda das pesquisas de algumas escolas da psicologia, como a de Wurzburg, para a qual a associação de uma palavra a seu significado era apenas elo associativo, desvinculando pensamento e fala (VIGOTSKI, 2005, p. 153). Os psicólogos Selz e Ach, segundo Vigotski (2005), também investigaram o pensamento sem considerar sua ligação com a fala, rendendo-se ao que ele chama de “tendências determinantes” da época. A psicologia da Gestalt procurou percorrer outros caminhos na tentativa de superar o princípio do associacionismo entre palavra e significado como algo hermético. “Surpreendentemente, nem mesmo essa, que é a mais progressista das escolas modernas de psicologia, fez quaisquer progressos na teoria da fala e do pensamento” (VIGOTSKI, 2005, p. 154). Assim, “todas estudam a palavra e o significado sem fazer qualquer referência ao desenvolvimento”. Contrário a esse posicionamento, o autor registra que:

A descoberta de que o significado das palavras evolui tira o estudo do pensamento e da fala de um beco sem saída. Os significados das palavras são formações dinâmicas e não estáticas. Modificam-se à medida que a criança se desenvolve; e de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona (VIGOTSKI, 2005, p. 154).

O estudioso conclui que a relação entre pensamento e palavra é um processo dinâmico. O pensamento não é meramente expresso por palavras, mas existe por meio delas. Esse estudo está vinculado à fala, pois, para o pesquisador, existe a necessidade de se diferenciar tanto o aspecto interior da fala (semântico) quanto o exterior (fonético). Vigotski (2005, p. 158) justifica este posicionamento com as seguintes afirmações:

À medida que seu pensamento se torna mais diferenciado, a criança perde a capacidade de expressá-lo em uma única palavra, passando a formar um

todo composto. Inversamente, o avanço da fala em direção ao todo diferenciado de uma frase auxilia o pensamento da criança a progredir de um todo homogêneo para partes bem definidas. [...] A estrutura da fala não é um mero reflexo da estrutura do pensamento; é por isso que não se podem vestir as palavras com o pensamento, como se este fosse uma peça de vestuário.

A citação acima evidencia a complexidade ao se analisar a fala e o pensamento: pode-se interpretar que os dois acontecem a partir de processos distintos, dialéticos, mas estão interligados, já que o pensamento se transforma muitas vezes até chegar à fala. Para Vigotski (2005), a fala interior e a exterior são idênticas porque seguem direções contrárias. Nesse viés, nas análises do autor, a gramática surge antes da lógica, e a criança, na interação social, vai aprendendo e aperfeiçoando tal gramática.

A aquisição da linguagem escrita também foi objeto de pesquisa de Vigotski. A escrita proporciona avanços para as formas mais complexas de pensamento e dá acesso ao acervo cultural (REGO, 1995). Na época, Vigotski já concluía que o ensino da escrita deve considerar a criança como um ser social, dotado de capacidades a serem desenvolvidas. De acordo com seus experimentos, “uma criança passa a ver a escrita como um momento natural de seu desenvolvimento, e não como um treinamento imposto de fora para dentro” (VIGOTSKI, 2007, p.144). Rego (1995, p. 69) destaca que o pensador acreditava que

o aprendizado da linguagem escrita envolve a elaboração de todo um sistema de representação simbólica da realidade. É por isso que ele identifica uma espécie de continuidade entre as diversas atividades simbólicas: os gestos, o desenho e o brincar. Em outras palavras, estas atividades contribuem para o desenvolvimento da representação simbólica (onde símbolos representam significados), e, conseqüentemente, para o processo de aquisição da língua escrita.

A interação social e o instrumento linguístico tornam-se importantíssimos para qualquer aprendizado, não só o da linguagem escrita. Para Vigotski, dois níveis de desenvolvimento são cruciais para o ensino-aprendizagem: o nível de desenvolvimento real (NDR) e o nível de desenvolvimento potencial (NDP),

“determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vigotski, 2007, p. 97). Além disso, para Vigotski (2007) a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é o espaço entre esses dois níveis onde atuam/devem atuar os pares mais experientes a fim de que a criança possa chegar ao NDR . O NDR “é o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança como resultados de ciclos de desenvolvimentos já *completados*” (VIGOTSKI, 2007, p. 95-96). O NDP estaria vinculado ao que a criança consegue fazer com o auxílio de um indivíduo mais experiente (VIGOTSKI, 2007).

É justamente nesta distância que, segundo o teórico, devem atuar, conforme já apontamos, aqueles que ensinam, e essa abordagem da teoria é essencial para o trabalho que se pretende realizar. Para Vigotski (2007), atuando na ZDP, os professores podem compreender os ciclos de maturação já completados e também os processos que estão em formação. Afirma o pesquisador que “o estado mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal” (VIGOTSKI, 2007, p. 98). Além disso, estudos sobre a ZDP revelam uma importante constatação sobre a imitação. De acordo com Vigostki (2007), a imitação não é puramente um processo mecânico. O indivíduo só consegue imitar o que está em seu nível de desenvolvimento.

Por exemplo, se uma criança tem dificuldade com um problema de aritmética e o professor o resolve no quadro-negro, a criança pode captar a solução num instante. Se, no entanto, o professor solucionasse o problema usando a matemática superior, a criança seria incapaz de compreender a solução, não importando quantas vezes a copiasse (VIGOTSKI, 2007, p. 100).

Da mesma forma, é salutar discorrer sobre parte das pesquisas do autor que contemplam experimentos sobre a formação de conceitos. Conforme Vigotski (2005), esta passa por três fases básicas, divididas em estágios: conglomerado vago e sincrético de objetos isolados, pensamento por complexos e formação de conceitos. Antes de descrever essas fases, é relevante destacar que a formação de conceitos tem papel relevante na mediação pedagógica, uma vez que esta

possibilita o desenvolvimento do pensamento e a formação da consciência. Através dela, o indivíduo categoriza o real podendo atribuir-lhe significados, modificando sua relação com o mundo, num processo intersubjetivo, uma vez que, para Vigotski e seus colaboradores, a formação de conceitos é um processo voltado para a resolução de problemas. Como diz Vigotski (2005, p. 72-73):

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos.

É na infância que a formação de conceitos inicia, contudo a realização de abstrações com significados além de práticas imediatas ocorre na puberdade em função da experiência. Desta forma, o contexto sócio histórico tem papel preponderante nas atividades intersubjetivas do indivíduo, o qual, através da linguagem/palavra, formará conceitos, numa dinâmica dialética.

O primeiro estágio para a formação de conceitos, conforme já citado, conglomerado vago e sincrético de objetos isolados, faz com que a criança misture elementos em uma imagem instável, desarticulada, constituída por “objetos desiguais, agrupados de qualquer forma em que o significado das palavras revela uma visão difusa e não-direcionada do signo a objetos naturalmente não relacionados entre si [...]” (VIGOTSKI, 2005, p. 74). Para o pesquisador, a segunda fase, denominada pensamento por complexos, é a mais importante na trajetória da formação de conceitos, uma vez que o pensamento da criança revela-se mais coerente e objetivo. O pesquisador assevera que “Em um complexo, os objetos isolados associam-se na mente da criança não apenas devido às impressões subjetivas, mas também devido às relações que de fato existem entre esses objetos” (VIGOTSKI, 2005, p. 76). Isso ocorre quando a criança percebe que os componentes de um complexo apresentam ligações concretas. Para melhor entendimento, Vigotski exemplifica este estágio fazendo uma analogia aos nomes pertencentes às famílias.

Qualquer nome de família, digamos “Petrov”, classifica os indivíduos de uma forma que se assemelha em muito àquela dos complexos infantis. Nesse estágio de seu desenvolvimento, a criança pensa [...] em termos de nomes de famílias; o universo dos objetos isolados torna-se organizado para ela pelo fato de tais objetos agruparem-se em famílias separadas, mutuamente relacionadas [...] Portanto, um complexo é, antes de mais nada, um agrupamento concreto de objetos unidos por ligações factuais (VIGOTSKI, 2005, p.76-77).

Para Vigotski (2005), essas ligações factuais são percebidas por meio da experiência direta. Em seus experimentos, Vigotski (2005) observou cinco tipos de complexos vivenciados pelos indivíduos: tipo associativo, coleções, complexo em cadeia, complexo difuso e pseudoconceito. Mesmo que o foco de nosso trabalho não seja uma análise dos complexos por nossos sujeitos de pesquisa, iremos, brevemente, abordar estes substágios, pois para o teórico, todas as crianças passam por eles, inclusive aquelas que apresentam DI e é na adolescência que a formação de conceitos se dá por completo.

O Quadro 2, elaborado por nós, apresenta as características principais dos substágios da fase pensamento por complexos:

TIPO ASSOCIATIVO	Ligação entre objeto núcleo e outro objeto a partir de cor, forma, semelhanças, contrastes, proximidade no espaço. Palavra torna-se nome da família de objetos.
COLEÇÕES	Objetos são organizados de acordo com suas características opostas, mas complementares, seja pela cor, forma, tamanho etc. Há a possibilidade de coleção mista.
COMPLEXO EM CADEIA	Transmissão de significado de um elo para outro; atributo decisivo varia, não possui núcleo – fusão do geral com o particular.
COMPLEXO DIFUSO	Conexões indeterminadas, impressões de algo em comum.
PSEUDOCONCEITO	Elo para a formação de conceitos; predomina sobre os outros complexos. As crianças fazem as generalizações, desenvolvendo os significados das palavras de acordo com preferências individuais.

Quadro 2: Substágios da fase pensamento por complexos

Conforme revela o quadro, os subestágios têm relevância na formação de conceitos, pois indicam o surgimento das generalizações e possíveis abstrações por meio de um avanço no exercício de conexões entre conceitos cotidianos e científicos. A terceira fase, denominada formação de conceitos, é definida por Vigotski (2005) como aquela que irá apresentar abstrações/generalizações, isolamento de elementos, assim como um exame sobre elementos abstratos separados do todo da experiência concreta em que síntese deve combinar-se com análise. Nessa direção, em contextos de ensino-aprendizagem, devem ser consideradas as relações entre conceitos cotidianos e conceitos científicos. Vigotski (2005) diz que os mesmos relacionam-se constantemente e recebem influência tanto de fatores externos quanto internos e é no ambiente escolar que o indivíduo poderá encontrar mediações necessárias que auxiliarão o seu desenvolvimento intelectual. Dessa mesma forma, Vigotski pensava o ensino para pessoas com deficiências. Para o pesquisador, o defeito era estabelecido por uma avaliação social. Dando sequência a esta reflexão, a próxima seção abordará, de forma sucinta, como Vigotski concebeu o processo de ensino-aprendizagem em relação a alunos com deficiências.

3.2 DEFECTOLOGIA

Em relação à educação especial, podemos encontrar na coletânea *Fundamentos de Defectologia* (VIGOTSKI, 1997, apud GÓES, 2008) as discussões do pesquisador quanto ao desenvolvimento de sujeitos com deficiência. O termo defectologia era utilizado para a ciência que estudava crianças surdas, cegas, surdas-mudas, não-educáveis e deficientes mentais²⁶. Segundo Veer e Valsiner (2006), Vigotski publicou sobre esse assunto, pela primeira vez, em 1924, quando realizava trabalhos no subdepartamento de educação de crianças defeituosas no Narkompros e no Instituto de Psicologia Experimental de Kornilov. Além disso, prestou assessoria a especialistas que trabalhavam com crianças com deficiência. Asseveram Veer e Valsiner (2006, p. 74) que os escritos de Vigotski “têm valor

²⁶ Por uma questão terminológica adotada pela escola onde se fará a coleta de dados, nesta pesquisa, usaremos o termo Deficiência Intelectual (DI), ao invés de deficiência mental.

intrínseco [...] estão intimamente ligados ao restante de sua obra e, às vezes, proporcionam uma pista para uma compreensão do desenvolvimento de seu pensamento como um todo”. Cabe ressaltar que, no ponto de vista de Vigotski, o grande problema gerado pelas deficiências era de caráter social e não físico. Partindo desse princípio, o pesquisador acreditava que os defeitos físicos poderiam ser superados por um processo de compensação. Conforme Góes (2008, p. 38), “O postulado de Vygotski sustenta que o sujeito é na vida social, e que, portanto, suas possibilidades de desenvolvimento estão nele e noutros membros da cultura em que vive”. Considerando as ideias expostas no item 3.2 sobre a teoria sociocultural, levanta-se aqui a sua importância para as discussões no que concerne às funções psicológicas superiores – relações sociais internalizadas – de indivíduos com determinadas deficiências - e ao desenvolvimento humano como um todo, já que a teoria em questão indica que o mesmo tem um curso de evolução/involução/revolução em um processo dialético em que o humano é social/cultural. Para Góes (2008, p. 39),

a interação sujeito-meio e o desenvolvimento cultural dão uma base substantiva para o estudo de processos de sujeitos com deficiência ou com características que afetam o funcionamento humano “típico”, como mostram os trabalhos de Vygotski. [...] Essa proposta se apoia no argumento de que a deficiência pode ser superada por meio do processo de compensação [...] sociopsicológica ou cultural. Devido à plasticidade dos processos do indivíduo, a deficiência não possui somente o caráter de obstáculo [...] se o grupo social propiciar caminhos especiais, muitas vezes por vias alternativas, para sua superação.

Tendo em vista a citação acima, destaca-se que a ideia da plasticidade cerebral vinculada ao processo de compensação, permeados pela mediação de um indivíduo mais experiente através do uso de instrumentos, destacando a linguagem, podem proporcionar formas efetivas de construção de conhecimento de pessoas com Deficiência Intelectual (DI). A partir dos estudos de Vigotski sobre o aprendizado do público em questão, Góes (2008, p. 40) indica que

Dependendo da qualidade das experiências na vida social, a superação do *déficit* é um processo que deve ser pensado para qualquer sujeito, inclusive aquele com deficiência mental profunda [...] a compensação nessa

perspectiva, não se refere à eliminação do déficit, nem é de ordem sensorial ou motora, ainda que nesse plano o sujeito possa desenvolver certas formas peculiares de funcionamento refinado.

No que concerne às pesquisas sobre a ZDP, os estudos de Vigotski, em contextos nos quais as crianças apresentavam déficits, mostraram aspectos importantes quanto ao que a escola acreditava. Diz o autor que

Estudos estabeleceram que as crianças retardadas mentais não são muito capazes de ter pensamento abstrato. Com base nesses estudos, a pedagogia da escola especial tirou a conclusão, aparentemente correta, de que todo ensino dessas crianças deveria basear-se no uso de métodos concretos do tipo “observar-fazer”. E, apesar disso, uma quantidade considerável de experiências com esse método resultou em decepção (Vigotski, 2007, p. 101).

Vigotski (2007) diz que o erro dessa pedagogia estava na eliminação de tudo que estava ligado ao pensamento abstrato; uma falha, já que essa eliminação não auxilia a superação de deficiências inatas: o concreto deve ser apenas um ponto de apoio para o desenvolvimento do pensamento abstrato, não um fim.

Além disso, Vigotski, de acordo com Anache (2008), acredita que, a partir de seus experimentos, a transformação da dinâmica do afeto, da ação real e do pensamento proporciona aos indivíduos determinado grau de desenvolvimento. Por conseguinte, afeto e intelecto dialogam no sentido de que as ações possam ser internalizadas. A pesquisadora aponta algumas conclusões de Vigotski quanto a interferências/imbricações do afeto/intelecto no que se refere ao processo de aprendizagem, sobretudo quando tal processo envolve indivíduos com DI. Para Vigotski, segundo Anache (2008, p. 52),

Há uma variabilidade das relações entre o afeto e o intelecto, pois são unidades móveis e inconstantes, possibilitando a reorganização dos sistemas de consciência e o aparecimento de novas correlações, que são essenciais para o desenvolvimento psicológico de todos os sujeitos.

Acredita-se que o pensador não via empecilho para o aprendizado na limitação de determinadas possibilidades de pensamento de alunos com DI, mas percebeu que outros processos dinâmicos, como afeto, vontades, demonstram mobilidade, o que pode implicar a superação de *déficits*. Logo, como destaca Anache (2008), a abordagem sócio histórica considera que as funções da aprendizagem não estão limitadas à aquisição de habilidades, mas há uma organização intelectual que permite transferência de determinadas soluções para outras situações num processo interpsíquico e intrapsíquico. Conforme Victor (2008, p. 61), a tese de Vigotski

é que a criança com deficiência não apresenta um desenvolvimento incompleto e insuficiente em relação à criança com desenvolvimento típico da mesma idade, mas, sim, um desenvolvimento que segue um caminho peculiar em seus aspectos qualitativos.

Há muito mais a dizer sobre os estudos de Vigotski. Decidimos trazer, contudo, algumas das contribuições da teoria sociocultural que indicam a viabilidade de sua escolha para esta pesquisa no que concerne aos aspectos do desenvolvimento humano.

Conforme anteriormente desenvolvido, nossa pesquisa apresenta inserções em outros campos de investigação. Como iremos abordar questões relativas à escrita e à leitura por alunos com DI em um contexto especial de ensino, tomaremos como pressuposto para o processo de ensino-aprendizagem de ambas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que prescrevem todo planejamento/aplicação da disciplina de LM nas instituições de ensino no Brasil. Esta pesquisa não se propõe a avaliar/analisar os PCNs, mas ressaltamos que nossas concepções sobre a leitura e a escrita vão ao encontro das concepções desses documentos que, também, adotam princípios sócio históricos para o tratamento dado aos conteúdos que devem constituir as aulas de LP.

4 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: O TEXTO COMO UNIDADE DE ENSINO DA LP

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1997, documento que embasa os processos de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras, assumem o texto como unidade de ensino para o trabalho com LP. O documento apresenta uma concepção de linguagem como forma de interação e pretende apontar caminhos para a formação de leitores e produtores de textos conscientes das inúmeras possibilidades do uso da(s) linguagem(ens). Nessa linha, as reflexões acerca da linguagem concebem-na como atividade discursiva para a qual a interação verbal entre os interlocutores acontece em uma situação concreta de produção. Para que se estabeleça a aprendizagem da LM, aluno, ensino e língua se articulam de forma que o ensino passe a mediar as relações do sujeito (aluno) com o objeto de conhecimento (LP). Assim, a diversidade de textos deve ser contemplada no que concerne à sua produção oral e escrita, bem como a reflexão sobre as especificidades da língua. Dessa forma, ao final do Ensino Fundamental, de acordo com estas prescrições, os alunos deverão apresentar competência em relação à linguagem a fim de resolver problemas em quaisquer situações de comunicação, alcançando a capacidade plena do mundo letrado. Logo, poderão:

expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados; utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam (PCNs, 1997, p. 33) .

Outros objetivos indicam que os estudantes deverão compreender textos orais e escritos, fazendo inferências e identificando as intenções do produtor, evidenciando criticidade às possibilidades de uso da linguagem, principalmente quanto aos valores, aos preconceitos, ao credo, à etnia ou ao gênero subjacentes na produção dos discursos. Considerando esses objetivos, a linguagem seria utilizada

como instrumento de aprendizagem. Para que esses objetivos possam ser alcançados, o documento em questão propõe a organização dos conteúdos a partir do uso da linguagem oral, da linguagem escrita e da análise e reflexão sobre a língua, constituindo os seguintes blocos: Língua oral: usos e formas; Língua escrita: usos e formas, análise e reflexão sobre a língua. Os PCNs de LP do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental possibilitam um trabalho em interface com os temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual) pelo fato de abordarem aspectos sociais.

Quanto ao tratamento didático desses conteúdos, verificamos que a Produção Oral privilegia exposição oral de temas estudados, atividades em grupo, resolução de problemas, entre outros. Para o desenvolvimento do aprendizado da leitura, há apontamentos sobre as práticas que devem ser tomadas, a saber: leitura diária, leitura colaborativa, projetos de leitura, atividades sequenciadas de leitura, atividades permanentes de leitura e leituras feitas pelo professor. Tais estratégias são citadas, já que

Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato. Diferentes objetivos exigem diferentes textos e, cada qual, por sua vez, exige uma modalidade de leitura. Há textos que podem ser lidos apenas por partes, buscando-se a informação necessária; outros precisam ser lidos exaustivamente e várias vezes. Há textos que se pode ler rapidamente, outros devem ser lidos devagar. Há leituras em que é necessário controlar atentamente a compreensão, voltando atrás para certificar-se do entendimento; outras em que se segue adiante sem dificuldade, entregues apenas ao prazer de ler. Há leituras que requerem um enorme esforço intelectual e, a despeito disso, se deseja ler sem parar; outras em que o esforço é mínimo e, mesmo assim, o desejo é deixá-las para depois (PCNs, 1997, p. 43).

Portanto, as práticas desenvolvidas para trabalhar a leitura deverão ser mediadas pela figura do professor para que cada gênero explorado seja entendido em seu propósito, e os alunos possam apoderar-se da habilidade de compreender, interpretar e inferir nas mais variadas situações.

Em relação à escrita, a prática de produção de textos, após a exploração inicial do gênero a fim de reconhecer suas especificidades, visa, segundo os PCNs,

formar escritores que apresentem textos coerentes, coesos e eficazes, isto é, sejam escritores competentes. Este produtor competente é caracterizado pelos Parâmetros como “alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado aos seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão” (PCNs, 1997 p. 47). Além disso, essa competência linguística pode/deve ser evidenciada por “alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero [...]” (PCNs, 1997 p. 48), assim como

é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É, ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção (PCNs, 1997, p. 48).

É interessante ressaltar que todas essas competências devem estar desenvolvidas ao término do Ensino Fundamental e, mais uma vez, os projetos são sugeridos como forma de contextualizar as práticas de leitura e de produção de textos orais e escritos, almejando um produto final estabelecido pelo grupo de alunos.

O tratamento aos aspectos gramaticais é evidenciado na análise e reflexão sobre a língua, que implica a análise epilinguística e metalinguística. Então:

Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas diferenciam-se nos seus fins. Nas atividades epilinguísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza. Já as atividades metalinguísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos (PCNs, 1997, p. 49).

Para tanto, além da leitura e da produção de texto – oral e escrito - são mencionados alguns procedimentos para que estas práticas se realizem de forma eficiente: revisão de textos, análise linguística e domínio das noções gramaticais (ortografia, pontuação, classes de palavras, concordâncias e regências), vinculados à prática continuada de produção escrita. Os conteúdos gramaticais, conforme os PCNs, não devem mais abordar o estudo da LM como um fim, mas um meio para qualificar as produções dos usuários da língua.

Regularidades do funcionamento da LP devem ser observadas, analisadas e avaliadas em relação à produção dos discursos, principalmente no procedimento de revisão de texto, que é

aprendido por meio da participação do aluno em situações coletivas de revisão do texto escrito, bem como em atividades realizadas em parceria e sob a orientação do professor, que permitem e exigem uma reflexão sobre a organização das ideias, os procedimentos de coesão utilizados, a ortografia, a pontuação etc. (PCNs, 1997, p. 55).

No que concerne ao ensino da LP para o Segundo Ciclo²⁷, é preciso dar continuidade ao processo iniciado no Primeiro Ciclo, através da investigação sobre os conhecimentos construídos pelos alunos para oportunizar situações em que a interação com/do grupo propicie um aprofundamento dos conteúdos e a conquista progressiva da autonomia. Assim, os objetivos para esse ciclo são os seguintes:

- compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação;
- ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e

²⁷ De acordo com a orientação da equipe diretiva, o PE (2006) foi elaborado considerando as prescrições do Segundo Ciclo.

selecionar estratégias adequadas para abordá-los;

- utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e ideias, acolhendo, interpretando e considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar;
- utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso, a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis;
- produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados;
- escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases;
- revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-los suficientemente bem escritos para o momento.

Quadro 3: Objetivos de Língua Portuguesa para o segundo ciclo (PCNs, 1997, p. 79)

Verificamos que esses objetivos, para serem alcançados, consideram que os estudantes já tenham desenvolvidas estratégias de leituras que envolvem compreensão, inferência, antecipação e domínio de aspectos discursivos presentes em diferentes gêneros de texto, bem como aspectos notacionais. A organização para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da LP no Segundo Ciclo orienta o educador a trabalhar com os conteúdos a partir de um desdobramento didático, ilustrado abaixo:

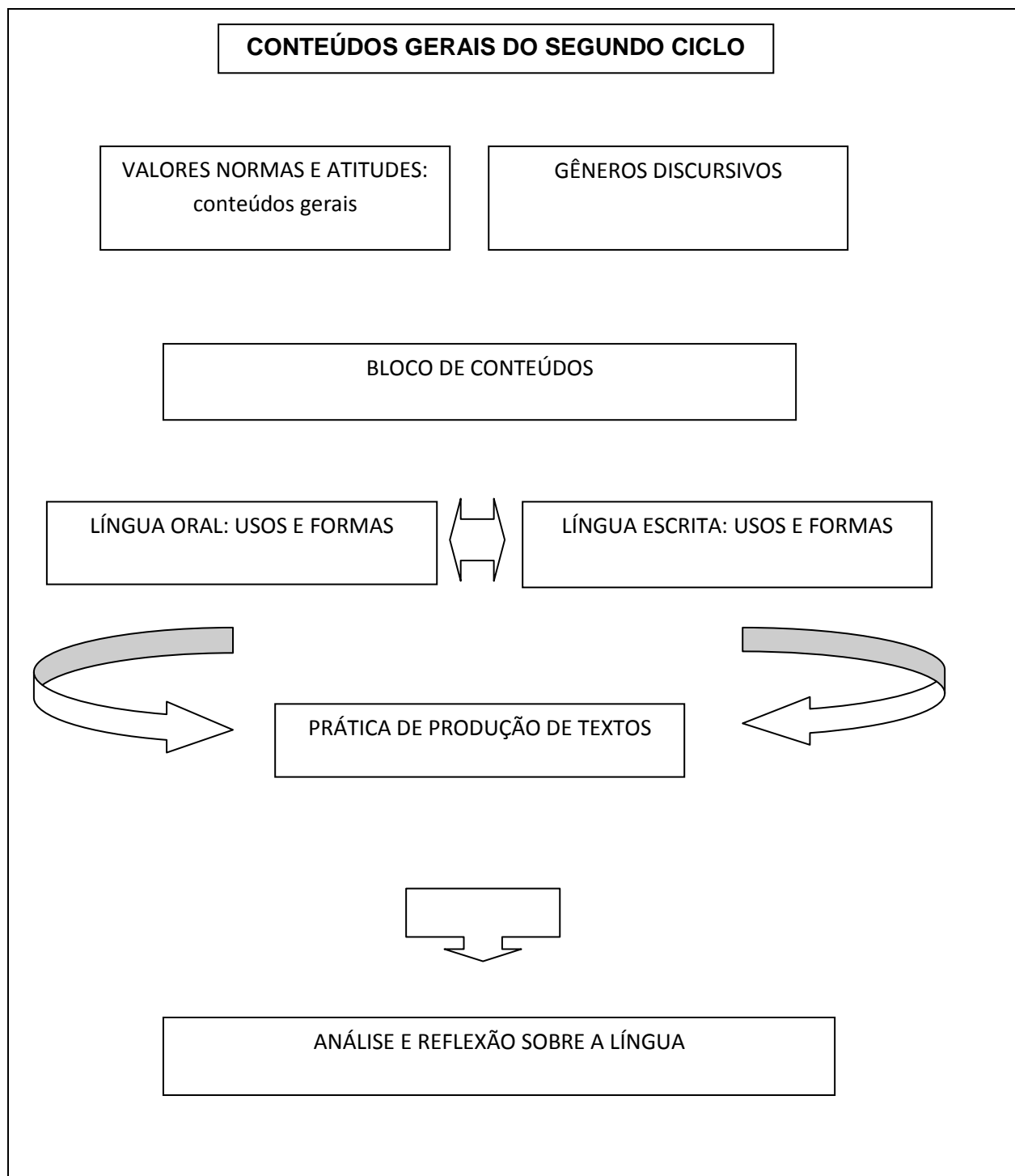


Figura 1: Organização dos blocos de conteúdos²⁸ (PCNs, 1997)

Como indica a figura, no Segundo Ciclo, os conteúdos deverão ser explorados de forma mais complexa, assim como novos gêneros podem/devem ser explorados quanto à sua organização, aos seus aspectos coesivos e lexicais,

²⁸ A figura 1 foi elaborada a partir de minha leitura dos PCNs (1997).

contemplando os usos e as formas da língua, através de mediação constante do professor.

Quanto ao item *VALORES, NORMAS E ATITUDES*, há nos PCNs (1997, p. 81) 17 itens que solicitam, de modo geral, possibilidades de intercâmbios comunicacionais que considerem o respeito às diferentes opiniões, a valorização da LP como meio de transmissão de cultura, bem como o desenvolvimento da leitura como forma de entretenimento e fonte de fruição. Visitas a bibliotecas e postura adequada a esses espaços merecem prática e reflexão. Outro aspecto posto refere-se ao respeito às variedades linguísticas, assim como atitude crítica frente a conteúdos discriminatórios. Além disso, esse desdobramento dos conteúdos solicita a “Exigência de qualidade com relação às produções escritas próprias, no que se refere tanto aos aspectos textuais como à apresentação gráfica” (PCNs, 1997, p. 81).

O item denominado *GÊNEROS DISCURSIVOS* sugere diferentes gêneros para o desenvolvimento da linguagem oral. Entre eles estão contos, poemas, instruções, saudações, debates, notícias, provérbios, seminários, anúncios. Quanto à linguagem escrita, verifica-se a indicação de cartas bilhetes, postais, cartões, convites, diários, textos de jornais, revistas, suplementos infantis, títulos, lides, notícias, resenhas, classificados, anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos, parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas, contos, folhetos de cordel, fábulas, textos teatrais, relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário textos expositivos de diferentes fontes, textos expositivos de outras áreas e textos normativos (PCNs, 1997, p. 82).

Os blocos de conteúdos foram organizados a fim de que os objetivos propostos possam ser atingidos, a partir das especificidades dos mesmos tanto em relação à língua oral quanto à língua escrita, aos seus usos e formas. Para tanto, observa-se uma série de práticas de leitura e de escrita que os estudantes deverão vivenciar, através de situações oportunizadas pelo docente em diferentes contextos discursivos. Seguem essas indicações:

LÍNGUA ORAL: USOS E FORMAS

- Escuta ativa dos diferentes textos ouvidos em situações de comunicação direta ou mediada por telefone, rádio ou televisão: inferência sobre alguns elementos de intencionalidade implícita (sentido figurado, humor etc.), reconhecimento do significado contextual e do papel complementar de alguns elementos não linguísticos para conferir significação aos textos (gesto, postura corporal, expressão facial, tom de voz, entonação).
- Utilização da linguagem oral em situações como as do primeiro ciclo, ampliando-as para outras que requeiram: maior nível de formalidade no uso da linguagem;
- preparação prévia;
- manutenção de um ponto de vista ao longo da fala;
- uso de procedimentos de negociação de acordos;
- réplicas e tréplicas;
- Utilização de recursos eletrônicos (gravador e vídeo) para registrar situações de comunicação oral tanto para documentação como para análise.

LÍNGUA ESCRITA: USOS E FORMAS

Practice de leitura

- Atribuição de sentido, coordenando texto e contexto.
- Utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (tipo de portador, características gráficas, conhecimento do gênero ou do estilo do autor etc.) e à intencionalidade.
- Emprego dos dados obtidos por intermédio da leitura para confirmação ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente.
- Uso de recursos variados para resolver dúvidas na leitura: seguir lendo em busca de informação esclarecedora, deduzir do contexto, consultar dicionário etc.
- Utilização de diferentes modalidades de leitura adequadas a diferentes objetivos: ler para revisar, para obter informação rápida etc.
- Uso de acervos e bibliotecas:
- busca de informações e consulta a fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, enciclopédias etc.), com orientação do professor;

- leitura de livros na classe, na biblioteca e empréstimo de livros para leitura em casa;
- socialização das experiências de leitura;
- rastreamento da obra de escritores preferidos;
- formação de critérios para selecionar leituras e desenvolvimento de padrões de gosto pessoal.

Quadro 4: Conteúdos referentes à língua oral e à língua escrita (PCNs, 1997, p. 83)

Os conteúdos acima elencados, referentes aos usos e formas da língua oral e escrita, instrumentalizarão o aluno para a prática de produção de texto, uma vez que, em princípio, propiciarão a busca por diferentes informações assim como a relação entre elas, a partir do *emprego dos dados obtidos por intermédio da leitura para confirmação ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente*. A pesquisa é enfatizada quando é proposto o uso de acervos de bibliotecas e consultas a jornais, revistas, enciclopédias, o que levará ao estabelecimento de critérios para a seleção de textos, bem como a análise dos mesmos no que concerne ao gênero, intencionalidade e significação.

Os conteúdos que serão indicados na *Prática de produção de texto* possibilitam um trabalho vinculado a aspectos notacionais e discursivos dos gêneros trabalhados. No que diz respeito aos aspectos notacionais, os alunos deverão produzir, observando a divisão do texto em frases e parágrafos por meio de recursos do sistema de pontuação: maiúscula inicial e ponto final (exclamação, interrogação e reticências), bem como deverão fazer a diferenciação e uso dos turnos de fala por meio do discurso direto e indireto. Regularidades/irregularidades ortográficas deverão fazer parte das reflexões, assim como as referentes à acentuação e à pontuação. Além disso, outros aspectos notacionais farão parte das aulas de LM no Segundo Ciclo, tais como:

Utilização de dicionário e outras fontes escritas para resolver dúvidas. Produção de textos utilizando estratégias de escrita: planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação. Controle da legibilidade do escrito (PCNs, 1997, p.85).

No que concerne aos aspectos discursivos, a coerência e a coesão dos textos deverá ser explicitada na organização das ideias, através da escolha de conectivos, substituições lexicais, regências e concordâncias básicas. A partir dos contextos de produção, o item *ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA* propõe conteúdos que contemplarão a revisão do próprio texto e análise dos textos de outrem, com o intuito de verificar questões de articulação entre as ideias, falta de informações, adequação da linguagem e uso de recursos expressivos. Orientados pelo professor, os estudantes também poderão refletir sobre “regularidades da escrita considerando a derivação de regras ortográficas; concordância verbal e nominal (e outros aspectos que se mostrem necessários a partir das dificuldades de redação); relações entre acentuação e tonicidade: regras de acentuação” (PCNs, 1997, p. 85).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de LP evidenciam sistematicamente um trabalho de ensino-aprendizagem da LM visando o texto como unidade de ensino. Apesar de os PCNs não apresentarem uma reflexão aprofundada sobre as práticas e eventos de Letramento²⁹, é possível perceber que a organização do documento permite maior abertura e flexibilidade para se atingirem os objetivos estabelecidos, visto que cada contexto de ensino pode organizar os conteúdos conforme sua realidade e necessidade. Para refletir sobre concepções de Letramento atualmente estabelecidas, fazemos uma breve incursão sobre o tema na próxima seção.

4.1 LETRAMENTO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Segundo Soares (1998, p. 65), há uma “dificuldade de formular uma definição precisa e universal desse fenômeno e uma impossibilidade de delimitá-lo com precisão”, uma vez que o letramento é um “fenômeno multifacetado e extremamente complexo”. No Brasil, o termo letramento integra há pouco tempo o discurso de

²⁹ Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (PCNs, 1997, p. 21).

especialistas das áreas da educação e da linguística. Foi na segunda metade do século passado, mais especificamente em 1986, que o termo surgiu no cenário educacional brasileiro.

Kleiman (1995) e Soares (1998), ao levantarem a questão da origem do termo letramento, afirmam que o mesmo começou a ser utilizado, no Brasil, por especialistas das áreas de educação e das ciências linguísticas a partir da publicação da obra da professora Mary Kato (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Editora Ática, 1986), a qual afirma “a língua falada culta é consequência do letramento”. Ainda na mesma década (1980), surge no cenário educacional o livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (Editora Pontes, 1988), de autoria de Leda Verdiani Tfouni, em que a referida autora, logo na introdução do livro, apresenta a distinção entre alfabetização e letramento (cf. SOARES, 1998, p. 15). Na década seguinte, Ângela Kleiman (*Os significados do letramento*, Mercado das Letras, 1995) e Magda Soares (*Letramento: um tema em três gêneros*, Editora Autêntica, 1998) lançam suas obras contribuindo mais ainda para discussões e reflexões teóricas e metodológicas acerca do fenômeno letramento.

É interessante destacar que Kleiman (1995), ao deter seu olhar sobre esta temática, define letramento como o “conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos e para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 81), ao passo que Soares (1998), em estudo posterior, definiu letramento como “resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever” (SOARES, 1998, p.18).

Entende-se que tais concepções imprimem ao cenário das pesquisas linguísticas aspectos peculiares no entendimento do conceito em questão. Esse entendimento passa, ainda, pelo desenvolvimento de (das) dimensões do (de) letramento, inicialmente dicotomizadas por Soares (1998) em dimensão individual e dimensão social do letramento. A primeira dimensão de letramento, conforme Soares (1998), é intitulada de “dimensão individual” do letramento, a qual parte do pressuposto de que letramento é um atributo pessoal, “algo” que está relacionado à

simples posse individual das tecnologias mentais interrelacionadas de ler e de escrever.

A autora defende, ainda, nessa dimensão do letramento, a ideia de que um indivíduo, para ser considerado letrado, ou estar em processo inicial de letramento, necessita ter, no mínimo, adquirido a habilidade de ler e escrever. Nesse sentido, existe uma relação muito estreita entre escolarização, alfabetização e letramento, uma vez que é a educação formal – obtida principalmente através da escola - a principal agência responsável pelo processo de alfabetização da maioria das pessoas, principalmente daquelas pertencentes às classes economicamente desfavorecidas.

Em contrapartida a essa dimensão individual do letramento, cuja análise parte do princípio de que a aquisição da escrita e da leitura por um indivíduo pode trazer-lhe consequências e alterar seu estado ou condição em vários aspectos como os sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e econômicos, Soares (1998) apresenta a “dimensão social” do letramento, que parte do pressuposto de que a introdução da escrita numa determinada sociedade pode trazer também aos grupos envolvidos consequências/transformações políticas, sociais, econômicas e linguísticas. Defende-se ainda, nessa segunda dimensão do letramento, que é impossível definir letramento sem fazer uma análise social/cultural desse fenômeno.

Ainda na década de 80 do século passado, surgem fora do Brasil, em consequência de vários trabalhos relacionados à escrita, os chamados “novos estudos de letramento” os quais propõem novas concepções nos estudos do/e sobre o letramento, quais sejam: o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento (cf. STREET, 1984).

No modelo autônomo de letramento, a grande divisão oral/escrito ainda está presente, mas, nas sociedades em que o letramento escrito não está presente, o fato é visto como uma grande “lacuna” a ser preenchida por métodos ocidentais que levariam ao progresso político, econômico e pessoal. “A aquisição do letramento levaria à aquisição de lógica, de raciocínio crítico e de perspectivas científicas, tanto no nível social como pessoal” (SILVA, s/d, p.7).

Em contrapartida/complementação ao/do modelo autônomo de letramento surgiu o modelo ideológico de letramento como uma alternativa que pudesse oferecer uma visão menos preconceituosa e mais crítica e que desse mais relevância a fatores culturais. Esse modelo de letramento

tem como base a natureza social do letramento e considera a leitura e a escrita como práticas sociais. Kleiman (1995) considera que a leitura e a escrita fazem parte de atividades sociais, tais como ler um manual ou pagar contas. Daí a importância de se encarar a leitura e a escrita não só como atividades com um fim em si mesmas (como propõe o modelo autônomo de letramento), mas como atividades que servem a um propósito comunicativo (SILVA, s/d, p. 08, com adaptações).

Há que se ressaltar, no entanto, que, além dessas dimensões do letramento apresentadas até agora, existem outros especialistas das áreas da educação e da linguística que afirmam ser mais adequado referir-se a letramentos, no plural, e não a um único letramento, no singular. Street (1984, p. 47 *apud* SILVA, s/d, p. 6 [1]) afirma que

seria, provavelmente, mais apropriado referirmo-nos a “letramentos” do que a um único letramento, e devemos falar de letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita.

Nesse sentido, a fim de popularizar essa concepção no contexto brasileiro, é importante destacar a posição de Rojo (2009) na qual a autora sedimenta o conceito de letramentos. Esse novo uso do termo justifica-se, segundo a autora, pelo fato de que a multiplicidade de práticas de letramento, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, estão “sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados” (ROJO, 2009, p. 107). Assim, percebemos que a escola, como agência de letramento, deve contemplar em suas práticas formas de possibilitar aos alunos o acesso a diferentes práticas sociais que se valem da leitura e da escrita (letramentos). Rojo (2009, p. 107- 108) afirma ainda que a educação

linguística deve levar em conta “de maneira ética e democrática: os multiletramentos ou letramentos múltiplos; os letramentos multissemióticos; os letramentos críticos e protagonistas” com o intuito de melhor “formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua” (ROJO, 2009, p. 115).

Entende-se que, para formar esse cidadão a que Rojo se refere, é necessário, de fato, que se levem em consideração os múltiplos letramentos que coexistem na vida social e escolar de nossos alunos e professores. Entretanto, parece complexa a maneira como o professor de língua pode/deve lidar com toda essa multiculturalidade que emana dos múltiplos letramentos em sua sala de aula. Então, recorre-se à noção de letramento situado, discutida e apresentada no contexto brasileiro por Bunzen e Mendonça (2006), que parece esclarecer como lidar com os “múltiplos letramentos” em sala de aula. Os autores supracitados afirmam que “letramento situado” é a participação ‘de’ e ‘em’ “eventos mediados pela leitura e pela escrita, com funções e características específicas, ligadas à instância social em que ocorrem” (BUNZEN e MENDONÇA, 2006, p. 18).

Ao tratar dessa noção pelo prisma específico do contexto escolar, pode-se perceber que alguns eventos de letramento³⁰ são ligados uns aos outros, em sequência, e esses podem fazer parte de procedimentos e de expectativas de instituições sociais, tais como a escola e outras agências de letramento.

Ressalta-se, assim, que certas práticas de letramento(s) podem ocorrer repetidamente em contextos específicos de atuação e ação social, como no caso do uso da leitura e da escrita, por parte de professores e alunos em sala de aula de língua materna. Essa (aula de língua materna) é uma prática de letramento situada, pertencente à esfera de trabalho do professor e ao cotidiano do aluno da educação básica, e “cujas especificidades decorrem das necessidades que lhe são próprias” (BUNZEN e MENDONÇA, 2006, p. 19).

³⁰ Segundo Kleiman (2007, p. 5) eventos de letramento acontecem a partir de situações comunicativas que implicam atividades que usam ou pressupõem a língua escrita.

Nesse capítulo, apresentamos algumas considerações sobre a teoria sócio-histórica de Vigotski da qual nos valeremos, em especial, das concepções de mediação, NDR, NDP e ZDP e formação de conceitos, além do papel da linguagem para analisarmos os dados sobre o ensino-aprendizagem de LP em um contexto especial de ensino em que jovens e adultos com DI frequentam a EJA. Além disso, tecemos algumas reflexões sobre as prescrições no que concerne ao trabalho com LP contidas nos PCNs, a partir das quais podemos constatar que o texto deve ser o foco para o ensino de LM, e a gramática precisa ser abordada de forma reflexiva. Apresentamos também um panorama sobre os estudos de letramento, já que, nos PCNs, esses são abordados superficialmente, conforme nota 23.

No próximo capítulo, descreveremos a metodologia utilizada para a coleta dos dados na turma da EJA – Nível III da escola da APAE-Educadora que participou de nossa pesquisa, bem como apontaremos o contexto de investigação e apresentaremos informações sobre nossos informantes.

5 METODOLOGIA DE PESQUISA: DAS PRIMEIRAS INFORMAÇÕES À COLETA DE DADOS NAS AULAS DE LP

Para a realização desta pesquisa, cujo objetivo principal é analisar dados de ensino-aprendizagem de LP por alunos jovens e adultos em um contexto de ensino especial, optamos pelos princípios qualitativos. Para tanto, descreveremos os procedimentos metodológicos adotados, situaremos o contexto de investigação (Escola da APAE-Educadora) e apresentaremos informações sobre os sujeitos envolvidos. Assim, a coleta de dados foi realizada para os seguintes fins:

- 1- caracterização da escola, da Equipe Diretiva e visita a todas as turmas;
- 2- leitura e análise dos documentos oficiais da instituição: Regimento escolar, Proposta Político Pedagógica (PPP) e Planos de Estudo (PE);
- 3- observações das aulas de LP da turma em Fase III Alfabetização – EJA - com anotações no diário de campo e coleta de produção de textos dos alunos;
- 4- gravações em vídeo das aulas de LP.

Destacamos que, por se tratar de um contexto de ensino especial, o qual, por vezes, é procurado para o desenvolvimento de pesquisas, a própria escola dispõe de um Termo de Autorização assinado pelos pais no ato da matrícula que permite a observação e coleta de dados para pesquisas por meios audiovisuais, inclusive. Apesar disso, para fins éticos e acadêmicos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, elaborado pela pesquisadora e aprovado pelo comitê de ética em pesquisa da UNISINOS³¹, foi apresentado aos pais durante a reunião que tratou sobre o desenvolvimento da investigação.

No quadro abaixo, indicamos sucintamente o *corpus*³² que será analisado no próximo capítulo.

³¹ Conforme resolução 163/2010.

³² Salientamos que o *corpus* apresentado no Quadro 5 é um recorte dos materiais coletados entre 2009 e 2010.

Material coletado e instrumentos	Data: mês/ano	Situação de produção	Observações
Documentos da escola: Planos de estudo	09/2009	Plano elaborado pela equipe diretiva, em 2006, ainda vigente.	Entregues pela psicopedagoga
Dados sobre observação de aula de LP – registro no diário de campo e coleta de produção individual de texto instrucional.	11/2009	Os alunos assistiram a uma palestra sobre poluição no dia anterior. Após elaboraram, com a mediação da professora e colegas, seus textos com dicas para evitar a poluição.	Os textos foram fotografados pela pesquisadora, após serem colocados no mural do corredor da sala de aula.
Dados sobre aula de LP – gravação em vídeo	10/2010	Leitura de um livro pela professora, questionamentos feitos oralmente por ela, ditado de palavras presentes na leitura e correção no quadro.	

Quadro 5: Síntese do material em análise

O contato com equipe diretiva, professores, funcionários e alunos foi realizado desde setembro de 2009. Todas as turmas foram visitadas a fim de se ter uma visão mais global do trabalho realizado na escola. O grupo que integra a pesquisa cursou, em 2010, a Fase III Alfabetização - EJA, e receberá comentários posteriormente. A professora que acompanhou a turma em 2009 também trabalhou com o grupo de alunos em 2010. Percebeu-se um grande interesse por parte da equipe diretiva para que esta pesquisa possa, após a sua conclusão, auxiliar os professores da escola quanto ao ensino-aprendizagem da LP.

Durante o ano de 2009, cinco visitas foram feitas: uma para conversar com a Equipe Diretiva e apresentar o projeto de pesquisa, e outra (a última) para a coleta dos documentos da escola, anteriormente citados. As outras três foram divididas da

seguinte forma: duas a fim de observar as aulas de outras turmas, independente da disciplina que iria ser trabalhada, e uma observação na turma da EJA que é o foco desta investigação. Os dados obtidos através das observações foram registrados pela pesquisadora no diário de campo.

Em 2010, mais cinco visitas foram feitas a fim de se coletarem dados das aulas de LP desenvolvidas na turma da EJA (agora Fase III- Alfabetização) através de gravações em vídeo. Dessas cinco aulas, contemplou-se a análise de uma aula, uma vez que quase todos os alunos estavam presentes, diferentemente das outras quatro.

A Escola da APAE permitiu que as pastas com informações, pareceres, diagnósticos médicos, psicológicos, fonoaudiológicos, pedagógicos, físicos neurológicos, bem como o histórico familiar dos alunos fossem consultadas pela pesquisadora. Algumas informações pertinentes sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos foram registradas no diário de campo. Reafirmamos que nosso objetivo principal não está ligado a pareceres ou a diagnósticos, mas investimos na pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de LP por alunos com DI, problematizando a leitura, a escrita e a mediação. Os próximos itens visam a descrever/caracterizar nosso contexto de pesquisa, a escola da APAE-Educadora, e, em específico, a dinâmica das aulas de LP, além de trazer informações sobre nossos sujeitos, os quais compõem a turma da Fase III – Alfabetização - EJA.

5.1 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO: APRESENTADO DADOS SOBRE A APAE-EDUCADORA

As informações a seguir foram extraídas do material fornecido pela APAE-Educadora que participará da pesquisa: Manual de Atribuições e Funcionamento, Proposta Orientadora das Ações Educacionais, Regimento Escolar, Proposta Político Pedagógico (PPP), Planos de Estudo. Os dois primeiros documentos são comuns a todas as APAES-Educadoras do território nacional.

A APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - foi fundada em 11 de dezembro de 1954, no Rio de Janeiro, por Beatrice Bemis, mãe de uma criança com Síndrome de Down, americana e membro do corpo diplomático norte-americano, juntamente com outros pais e colaboradores. A escola iniciou seus trabalhos com 20 alunos. Em 1962, com sedes em vários estados, foi fundada a Federação de APAES, “sociedade civil, filantrópica, de caráter cultural, assistencial e educacional sem fins lucrativos, com duração indeterminada, que tem foro e sede no município onde estiver situada” (APAE - Manual). Atualmente existem cerca de mil e quinhentas APAES no país, constituindo o maior movimento filantrópico do mundo na área a que se dedica. Além da Federação Nacional, há as Federações Estaduais, Delegacias e as APAES que contam com todos os segmentos sociais para atenderem crianças, jovens e adultos com necessidades especiais através de seus especialistas e de suas escolas. Quanto à APAE-Educadora, segue sua estrutura organizacional no que se refere à educação especial:

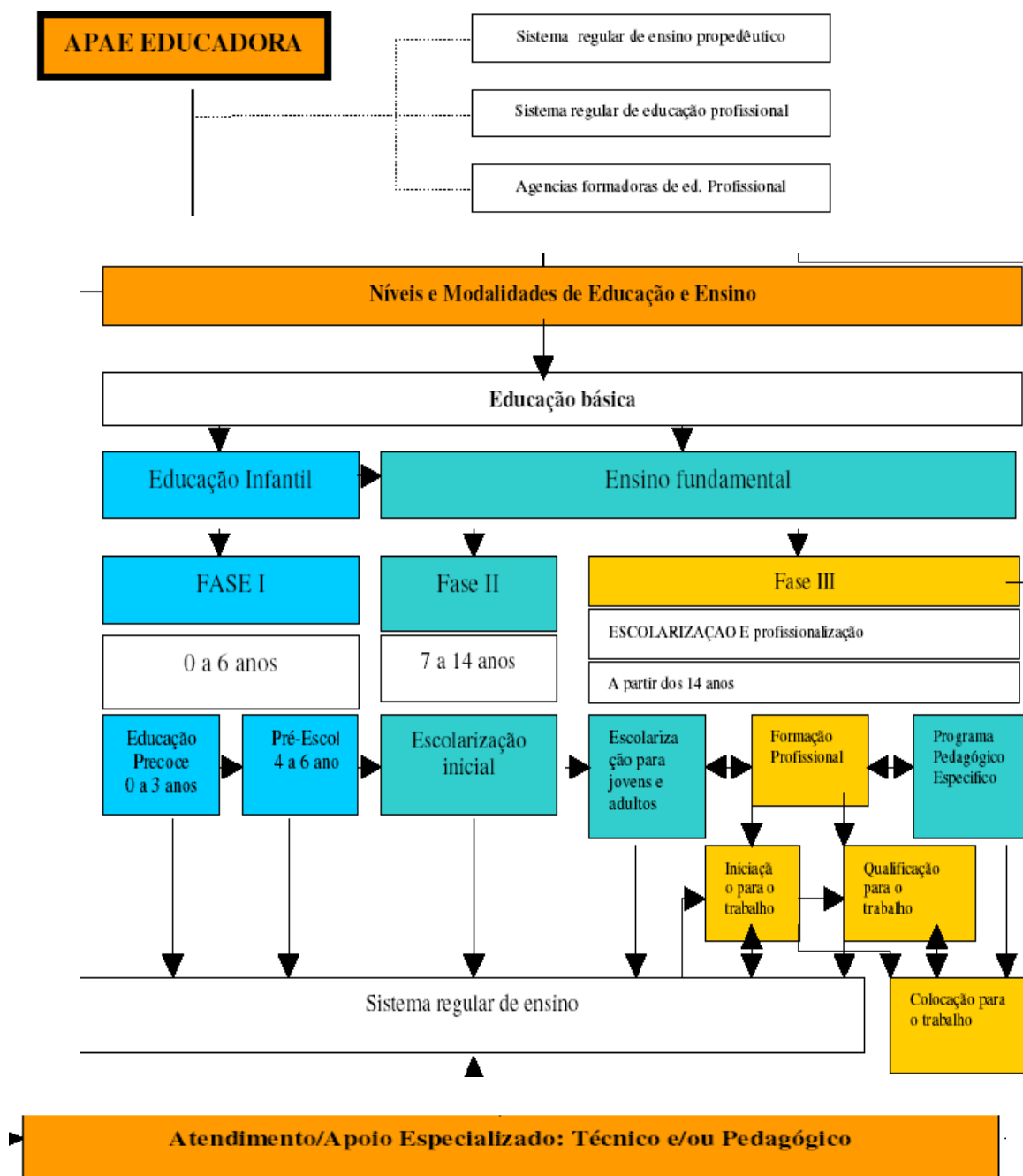


Figura 2: Estrutura organizacional APAE-Educadora (APAE – PPP, 2001, p. 30)

Considerando a ilustração acima, situa-se esta proposta de dissertação em relação à turma que participará da pesquisa na Fase III, ou seja, para jovens e adultos. É importante observar que a figura mostra de que forma é oferecido o ensino na APAE-Educadora em comparação com o ensino fundamental, educação infantil e educação para jovens e adultos (EJA), uma vez que trabalha sobre as

mesmas bases que sustentam teórica e metodologicamente todos os níveis de ensino regular, mas apresenta especificidades quanto aos atendimentos propostos.

Observa-se essa característica, na escola de nossa pesquisa, no que concerne à estimulação precoce oferecida para crianças de 0 a 3 anos, o que muito contribui para o desenvolvimento cognitivo, físico e emocional de alunos que apresentam diferenças cognitivas, físicas e emocionais quanto à aprendizagem. Além disso, os estudantes matriculados na APAE-Educadora têm a possibilidade de terminar a Fase II com a mesma idade que alunos da rede regular terminam o Ensino Fundamental. A diferença aqui é que a APAE oferece um sistema por ciclo. O aluno só avança nas Fases de ensino quando consegue atingir os objetivos propostos. A Fase III, já mencionada, tem como meta o desenvolvimento de habilidades e competências que, em tese, permitirão aos alunos uma colocação no mercado de trabalho. O atendimento/apoio especializado, técnico e/ou pedagógico ocorre semanalmente por meio de atividades desenvolvidas por pedagoga, psicopedagoga, psicóloga, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, psicomotricista, entre outros especialistas. Além desses dados em relação à organização e ao funcionamento escolar, as diretrizes propostas pela APAE, conforme constam no documento intitulado *APAE-Educadora: A Escola que Buscamos - Proposta Orientadora das Ações Educacionais* (2001), percebem a Educação Especial

como um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes da maioria das crianças e jovens. Tal compreensão nos permite definir a Educação Especial numa perspectiva de inserção social ampla, historicamente diferenciada de todos os paradigmas até então exercidos como modelos formativos, técnicos e limitados de simples atendimento. Trata-se, portanto, de uma educação escolar na qual suas especificidades, em todos os momentos, devem estar voltadas para a prática da cidadania (APAE, 2001, p 21).

Assim, desenvolvem, na Fase III, programas de alfabetização e pós-alfabetização correspondentes ao 1º e 2º ciclos do ensino Fundamental na modalidade EJA. Além disso, como já foi indicado, nesta fase há Programas Pedagógicos de Formação Profissional cujo objetivo é a iniciação e a qualificação

para o trabalho (APAE, 2001). Ressalta-se que as propostas pedagógicas³³ da APAE, assim como o funcionamento das escolas, constituem-se a partir de todos os documentos e prescrições legais que regem o ensino regular, a saber: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (MEC/SEF, 1998); Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, compatíveis com os níveis de ensino com os quais atua (MEC/SEF, 1998); Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (MEC, 1998).

A escola da APAE onde realizamos a pesquisa foi inaugurada em 2006 e tem sede em um município da região do Vale do Rio Caí. Essa instituição será referida neste trabalho simplesmente como APAE-Educadora. A mesma, conforme a Figura 2, atende alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA nos turnos da manhã e tarde. Outro dado relevante diz respeito à escolha terminológica adotada pela APAE quanto à principal característica dos alunos a que atende: a Deficiência Intelectual. A APAE não utiliza mais a expressão deficiência mental, mas Deficiência Intelectual (DI) ao tratar do público que acolhe. Apresentar DI, segundo a psicopedagoga da Escola, é um critério para fazer parte do movimento apaeano, independente da síndrome ou qualquer outro comprometimento que o indivíduo possa ter.

Dessa forma, as turmas são compostas por, no máximo, dez ou onze alunos, segundo o Regimento Escolar (APAE, 2005), e cumprem 200 dias letivos e 800 horas anuais, conforme legislação vigente. De acordo com o PPP (2005, p. 13), seguem os objetivos traçados em relação ao desenvolvimento dos alunos da escola em questão:

Objetivos Gerais

Promover condições básicas na construção do conhecimento.
Propiciar um ambiente favorável que possa auxiliar na busca de autonomia.
Oferecer educação de qualidade nos respectivos níveis educacionais.
Desenvolver trabalhos interdisciplinares que auxiliem o processo pedagógico.

³³ Cada APAE elabora a sua PPP.

Objetivos Específicos

Buscar o pleno desenvolvimento de competências do educando.
Promover condições de desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.

Ofertar condições de educação profissional e colocação no mercado de trabalho, bem como assessorar as empresas no processo de inclusão social.

Dar condições e suporte para as escolas que tenham alunos incluídos na rede regular de ensino.

O mesmo documento afirma que os princípios norteadores que sustentam a proposta de ensino são de ordem socioconstrutivista, indicando Vigotski e Piaget como teóricos adotados. Conforme o PPP (2005, p. 14):

A partir dos estudos realizados em equipe podemos constatar que para obtermos um trabalho de qualidade, que vise à realização de um trabalho interdisciplinar, o mesmo deve estar fundamentado em bases socioconstrutivistas de Vygotsky e Piaget, que contemplam as necessidades básicas de nossa instituição e estão mais envolvidas com a proposta de modelo de ensino por Ciclos. Além de auxiliarem no processo acadêmico, esta forma de pensar a educação nos propicia a visão do aluno com capacidades amplas de aprendizagem e a evolução do processo educacional.

Apesar dessas indicações, não se verifica no PPP (2005) uma fundamentação teórica sobre os estudos dos dois pesquisadores que foram citados (Vigotski/Piaget). Cabe ressaltar que as bases teóricas postuladas por Piaget, a fim de explicar as fases de desenvolvimento da criança não consideram o contexto social como fator crucial para que tal desenvolvimento ocorra, enquanto a teoria sociocultural tem esse foco. Ao indicar-se que o PPP está “fundamentado em bases socioconstrutivistas de Vygotsky e Piaget” (PPP, 2005, p.14), pode-se questionar: como as pesquisas desses pensadores contribuem na elaboração dos planos e nas escolhas metodológicas? Embora haja essa indicação, importantes postulados vigotskianos que podem ser vinculados ao ensino-aprendizagem não são mencionados no excerto nem no restante do documento, como a formação dos processos superiores do pensamento, o nível de desenvolvimento real, o nível de desenvolvimento potencial e a zona de desenvolvimento proximal, que pressupõe a

mediação de um par mais velho ou experiente na construção de relações que poderão levar os educandos ao nível de desenvolvimento real. Outro documento fornecido pela escola é o Plano de Estudo (PE) (2006)³⁴. Neste estão desenvolvidos os seguintes aspectos: justificativa, estratégias, objetivos geral e específicos, organização curricular e áreas do conhecimento. A EJA tem uma organização diferenciada, já que propicia a preparação para o trabalho.

Após essas breves considerações sobre o PPP, o qual não é nosso objeto de estudo, mas pode auxiliar na compreensão do funcionamento da escola como um todo, apresentaremos dados referentes às primeiras observações realizadas na escola e nas turmas em geral.

5.2 O CONTEXTO DE PESQUISA: AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES

O primeiro contato com a Equipe Diretiva da instituição da APAE-Educadora aconteceu em agosto de 2009, quando apresentamos nossos objetivos de pesquisa e pudemos conhecer a equipe pedagógica da Escola, composta por 1 professor de Educação Física, 5 professores de sala de aula, capacitados em DI, de acordo com a Equipe Diretiva, e a equipe de apoio técnico, com 2 assistentes sociais, 1 fisioterapeuta, 1 fonoaudióloga, 1 terapeuta ocupacional, 1 psicóloga, 1 neuropediatra, 1 psicopedagoga que também desempenha a função de pedagoga a diretora.

A escola presta atendimento específico de 0 a 40 anos, mas somente para residentes do município onde está localizada. Nem todas as pessoas que vão buscar atendimento frequentam a escola, que funciona no mesmo prédio, pois muitos estão matriculados em escolas regulares as quais solicitam os atendimentos especializados, uma vez que são gratuitos e se concentram em um único lugar. Pelo que nos relatou a psicopedagoga, as pessoas que buscam o serviço desta APAE passam por uma triagem com todos os profissionais que avaliam cada caso e decidem que atendimentos são necessários para cada caso. Os estudantes

³⁴ Os dados do PE de LP serão analisados no próximo capítulo.

matriculados na APAE-Educadora também têm horários específicos com a equipe de apoio técnico, cujo atendimento, muitas vezes, é feito em período de aula. Assim, os estudantes são retirados do contexto da turma para serem atendidos individualmente ou em pequenos grupos.

Em relação às dependências destinadas ao atendimento dos alunos matriculados na escola, verificamos cinco salas de aula, cozinha, sala de recursos, pracinha, quadra com área coberta. O ambiente escolar e o ambiente destinados apenas ao atendimento da população que não frequenta esta escola é muito organizado, limpo e apresenta as produções feitas em sala de aula pelos alunos de todas as turmas, desde a Fase I – pré-escola - à pós-alfabetização, fase destinada aos alunos que terminaram a Fase III. Observamos³⁵ três turmas em setembro de 2009: uma da Fase I (com três alunos), uma da Fase II (com 11 alunos) - a turma contemplada nesta pesquisa que cursava esta fase em 2009 - e uma da Fase III (com 5 alunos). Em todas as salas, foi possível encontrar materiais escritos produzidos pelos alunos, matérias atualizadas de jornais expostas em murais e registros de um projeto que as turmas desenvolveram em 2009 sobre o uso do dicionário. As salas são muito arejadas, limpas, possuem armários, plantas, indicações escritas de cada recurso presente, a fim de identificá-los, como as caixas com jogos, materiais de uso coletivo e dicionários. Observamos também cartazes e folhetos confeccionados pelos alunos de todas as turmas com informações sobre projetos realizados; um relacionado a danças gauchescas e outro à culinária. Esse último permite que os alunos usem a cozinha, que é industrial, para explorarem receitas escritas, retiradas de livros, revistas e/ou jornais, e pô-las em prática, além de saborearem o alimento preparado. Há também várias receitas dos alunos, escritas manualmente nos murais. Pelo observado nessas visitas iniciais, as contribuições e vivências dos estudantes são muito consideradas e valorizadas pelas professoras durante as aulas no que concerne à exposição oral de seus relatos. Pode-se perceber que o espaço para as contribuições pessoais é relevante para o grupo.

³⁵ As observações das turmas aconteceram das 13h às 17h, horário normal de aula.

Nas primeiras visitas, em todas as turmas, a maioria dos alunos vinha até mim querendo saber quem eu era, o que eu fazia lá, antes mesmo de me apresentar. De forma geral, fui recebida com alegria por eles, que queriam mostrar cadernos e trabalhos. Então, expliquei quem eu era e o que fazia, mas sem atrapalhar o planejamento da professora, já que eles seguem uma rotina de trabalho durante a tarde.

Considerando as visitas realizadas, elencamos, a seguir, aspectos do funcionamento das turmas observadas, quando nosso objetivo era conhecer a escola e a organização desta, assim como das turmas:

- O horário de funcionamento é rigorosamente cumprido.
- Alguns alunos, por vezes, são retirados por alguns especialistas, para atendimento individualizado.
- A escola tem projetos comuns a todas as turmas (culinária, dança).
- Os professores auxiliam os alunos no cumprimento de uma rotina estabelecida no início da tarde: oração, retomada da aula anterior, conteúdos da disciplina do dia, conforme horário, higiene, lanche, recreio, retorno às atividades em sala de aula, tema, despedida.
- Todos os alunos têm agenda para a comunicação entre escola e família. No caso de o aluno não dominar a língua escrita, a professora escreve o recado e lê para o aluno o que escreveu, explicando o conteúdo da comunicação.

O próximo item apresenta o detalhamento do que foi observado em relação à turma de alunos participantes da pesquisa.

5.3 A TURMA DA EJA: FASE II EM 2009

A terceira observação³⁶, feita em novembro de 2009, foi à turma que terá os dados de ensino-aprendizagem de leitura e escrita problematizados nesta dissertação. Dessa forma, passei um turno junto aos alunos e professora, visando a um primeiro contato com a realidade na qual estão inseridos. Após todos os alunos terem se acomodado em seus lugares, a professora cumprimentou-os e me apresentou. Disse que eu era uma professora de alunos grandes também e estava ali para observar a aula durante a tarde. Depois da fala da professora, eu me apresentei, expliquei que estava ali para apreciar a aula, que eu era estudante e faria uma pesquisa sobre a relação deles com a escrita e a leitura no contexto escolar. Em seguida, começaram a falar, questionar-me sobre meus professores, alunos, se eu estava gostando da escola, enfim, ficaram eufóricos. Procurei não me estender para não atrapalhar a aula, mas disse que eu iria visitá-los mais vezes.

Ressaltamos que essa visita foi autorizada, já que todos os alunos possuem um Termo de Autorização elaborado pela escola, assinado pelos pais no ato da matrícula, autorizando observações, filmagens, fotos, gravações das atividades desenvolvidas na APAE-Educadora. Lembramos que nessa época, a pesquisa não havia sido encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNISINOS, mas isso foi feito em 2010, com êxito, conforme já indicamos anteriormente.

Nossa turma participante contava com 11³⁷ estudantes dispostos em semicírculo. Na sala estavam expostos seus textos coletivos, trabalhos com tinta e com argila. Havia armários, muitas plantas, as quais são cuidadas pelos alunos. Há uma agenda na sala de aula, indicando o dia e o nome do estudante que deverá regá-las. Observamos a presença de cartazes de aniversário, alfabeto *script* com letras maiúsculas e minúsculas acompanhadas de gravuras cujos nomes iniciavam com a letra indicada, mural para bilhetes feitos espontaneamente pelos alunos para

³⁶ Terceira observação, quarta visita à instituição.

³⁷ A turma era composta de 11 alunos, mas, em 2010, um de nossos sujeitos faleceu, vítima de um acidente automobilístico.

a professora, mapa mundi, bandeira do RS, cartaz com o conceito de verbos feito de acordo com a gramática tradicional, bem como um folheto com a organização de um projeto sobre o uso do dicionário. Ao lado dessa organização, estavam dispostas palavras que, segundo o título do cartaz, foram consultadas no dicionário. Contudo não observamos se as indicações foram retiradas de textos ou trazidas pelos alunos a fim de explorarem seus possíveis significados. As palavras eram: 1- namorar, 2- facilidade, 3- faço, 4- dinossauros, 5- meteoro, 6- emitiam, 7- centímetros mas isso é apenas uma inferência. A aula³⁸ desenvolvida nesse dia era continuidade de uma palestra sobre o tema poluição que os alunos tiveram no dia anterior. Após a retomada da professora sobre o assunto abordado, juntamente com as contribuições orais realizadas pelos estudantes, a docente consultou o dicionário Aurélio sobre o termo POLUIÇÃO, cujas acepções foram lidas pela professora e registradas em um cartaz. Após o registro, ela solicitou uma produção de texto individual em que os alunos deveriam elaborar dicas sobre como evitar a poluição. Houve a produção escrita, correção pela professora, leitura individual para o grande grupo, reescrita, em forma de folheto, que, posteriormente, foi exposto no corredor da sala de aula.

Todos os alunos participaram da atividade, em todos os aspectos mencionados. Observamos, num primeiro momento, que o domínio do código escrito era realidade para toda a turma e que as tarefas solicitadas pela professora eram levadas muito a sério. Todos queriam fazer o melhor e se preocupavam muito se o texto apresentava erros ortográficos. Ao término da atividade de exposição das produções, ao final da tarde, os alunos organizaram-se para irem embora. A quinta e última visita de 2009 ocorreu em novembro, e meu objetivo era consultar os documentos que compunham o portfólio dos alunos da turma da EJA. Como já mencionamos anteriormente, algumas informações que consideramos importantes sobre a aprendizagem dos alunos foram coletadas e serão indicadas no próximo item, que diz respeito aos nossos sujeitos de pesquisa.

³⁸ A aula será descrita no próximo capítulo, com detalhes, e analisada de acordo com os pressupostos teóricos adotados.

5.4 O GRUPO DE ALUNOS EM FOCO

A fim de conhecer o contexto de ensino-aprendizagem do qual os alunos da APAE-Educadora fazem parte e os aspectos socioculturais que subjazem às práticas educacionais lá desenvolvidas, como já anunciamos, conhecemos todos os setores e assistimos a aulas de todos os níveis. Logo, pudemos identificar os estudantes que apresentam DI por consequência de alguma síndrome ou fatores ligados aos aspectos já mencionados no capítulo 2.

A turma que frequentou a Fase III – EJA, em 2009, era composta de 11 alunos que estudavam juntos há quatro anos. Todos possuem uma pasta com documentos/laudos/pareceres de diversos especialistas e dos professores, além de entrevistas com os pais e/ou cuidadores. Esse material foi muito importante na medida em que evidenciou o fato de que, seis alunos eram egressos da escola pública regular. Os motivos apontados pelos pais para a mudança para a escola da APAE diziam respeito a vários aspectos, entre eles questões de aprendizagem que não eram adequadas, pois os filhos não aprendiam. Apropriamo-nos de alguns excertos das entrevistas³⁹ contidas no portfólio dos estudantes, com o intuito de exemplificar essas afirmações.

De acordo com uma mãe, *“a escola não tava nem ligando, se o Caio sabia a leitura, ele nem fazia fraze”*. Para a avó de Jorge, *“o mais importante ele não faz que é os numero conta né e sabe as letra”*. As responsáveis pelos alunos citados nos excertos evidenciam a importância que dão ao ensino formal, revelando a preocupação de oferecer ao filho e ao neto oportunidades de aprender a ler, escrever e realizar cálculos, conhecimentos básicos e exigidos em todos os lugares sociais.

Além dos mencionados, aspectos emocionais em relação aos filhos, os quais eram vítimas de deboches, isolamento, falta de atenção dos professores, entre

³⁹ Essas entrevistas foram feitas no ato da matrícula dos estudantes na APAE-Educadora. Os excertos aqui apresentados fazem parte das entrevistas realizadas entre 2005 e 2008. Lembramos que houve autorização para o acesso e a discussão dos documentos, e os nomes indicados são fictícios.

outros, foram identificados nas entrevistas como motivos para a troca da escola regular pela escola especial. Quando questionado sobre os motivos que o levou a procurar uma vaga na APAE-Educadora para a filha, um pai indicou o seguinte: *“ela não gosta da professora nem da turma. Pra eles, ela é burra”*. Segundo outro pai, na escola regular onde o filho estudou, *“as coisas eram complicadas e tem uns apelidos feios pra ele. Ele fica na revolta”*. Percebemos, então, que, além dos aspectos vinculados à aprendizagem, os responsáveis também apontam sua preocupação com questões emocionais. A mãe de Jorge escreveu o seguinte: *“Ele era tratado muito mau. Meu filho tem direito de aprender”*.

Refletindo sobre as respostas que transcrevemos, arriscamos a dizer que, para os pais e avó, a escola deve ser um lugar onde o aluno aprenda e também se sinta feliz. A escola especial parece, de acordo com os registros, atender às expectativas desses cuidadores, uma vez que as diferenças poderiam não ser apontadas como fator para a normalização/padronização. Portanto, retomando Rodrigues (2006), **nesses casos**, constatamos que a escola regular⁴⁰ não é capaz de promover “participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes do ato educativo” (RODRIGUES, 2006, p. 303).

Além das informações fornecidas pelos responsáveis, verificamos que todos os alunos tinham diagnóstico de DI, de acordo com laudos fornecidos por médicos. Em alguns casos, percebemos indicações de outros comprometimentos, segundo os especialistas, como um aluno com Síndrome de Down⁴¹, que tinha 30 anos, e outro, de 16 anos, com diagnóstico de Síndrome de Kabuki (SK)⁴². A faixa etária da turma

⁴⁰ Não é nosso objetivo indicar se a escola pública ou a especial atende ao público que apresenta diferenças quanto a quaisquer aspectos relacionados à aprendizagem ser a mais adequada ou inadequada. Apenas estamos problematizando os dados fornecidos pelo contexto em que nossa pesquisa se desenvolveu, sob o prisma de nossas posições teóricas.

⁴¹ A Síndrome de Down (SD) é caracterizada por uma alteração cromossômica: 47 cromossomos, ao contrário de pessoas sem a síndrome, que possuem 46, distribuídos em 23 pares em cada célula. Assim, pessoas com SD têm um cromossomo a mais, localizado no par 21, o que muitos cientistas chamam de trissomia do 21 (CUNNINGHAM, 2008).

⁴² As crianças com SK apresentam retardamento mental de grau leve a moderado, mas algumas conseguem frequentar escolas regulares, recebendo assistência nas áreas de fala e habilidades motoras. Muitas das crianças mais velhas (início da puberdade) conseguem aprender uma leitura básica e podem ser treinadas na escrita. A habilidade numérica pode variar, alguns indo muito bem,

encontrava-se entre 16 e 32 anos. Em 2010, compunham a turma duas moças, uma de 16 e outra de 18 anos, que já era mãe, e oito rapazes. Quanto à linguagem oral, foi possível perceber maior interação das meninas com o grupo como um todo em comparação aos rapazes. Na verdade, elas faziam mais interlocuções com todos os colegas e não apenas com os que estavam próximos. Nas conversas informais, descobrimos que dois deles trabalhavam como jardineiros em uma empresa perto da escola.

Os estudantes, durante a primeira visita, participaram ativamente de todas as atividades e procuravam ouvir com muita atenção as orientações da professora. A turma pareceu muito tranquila, e os alunos desenvolveram suas tarefas trocando ideias com a professora e com outros colegas que, mesmo não sendo consultados, tentavam ajudar quem aparentava dúvida. No que concerne a esse aspecto, observamos que a dúvida não parecia ser um problema para o grupo. Eles não evidenciavam medo ou constrangimento ao fazerem seus questionamentos. Outro fato observado é que, após produzirem seus registros escritos, pediam para ler em voz alta. Algumas vezes, isso parecia atrapalhar colegas, e estes diziam: “*Para! Não dá assim, guria!*” Ou ainda: “*Não fala!*”.

A professora sempre permitia a participação dos alunos quando solicitavam. Após os comentários, com o pedido de terem mais paciência, proferido pela professora, voltavam a se concentrar.

Nessa primeira observação, tive acesso aos cadernos dos estudantes. Há um caderno para todos os componentes curriculares onde registram seus textos, cálculos, exercícios e atividades em pequenas folhas mimeografadas.

No término do período de aula, todos se despediram, inclusive de mim, e saíram juntamente com a professora.

enquanto outros continuam a ter problemas com ela. Muitas crianças necessitam de uma modificação e adaptação do currículo escolar, recebendo auxílio e reforço, na tentativa de facilitar o aprendizado. (FATOS,2009).

As informações/relatos mencionados, bem como a metodologia utilizada para se ter acesso aos dados contribuíram para uma maior compreensão sobre o contexto em que as aulas de LP são ministradas/vivenciadas e como nossos participantes constituem-se e são constituídos por esse contexto. A partir disso, passamos a refletir sobre a realidade observada e relacionamos os posicionamentos teóricos adotados no que concerne ao ensino-aprendizagem de LP, ao letramento e às questões que permeiam a inclusão escolar, suscitando algumas problematizações. Como é concebida pela escola em questão a aprendizagem da LP? Os diagnósticos e laudos presentes nas pastas dos estudantes auxiliam na elaboração de um plano que possibilite a reflexão sobre a LM ou servem como uma tradução desses indivíduos, impondo-lhe limites a fim de normalizá-los? Como são considerados no ambiente da escola, em aula de LP, concepções de leitura e escrita presentes no relato dos pais sobre seus filhos? Por que eles querem aprender/aprimorar a leitura e a escrita? Em que situações do cotidiano escrever e ler se fazem necessários para esses alunos? Em que ponto a mediação entre os próprios alunos possibilita que esses alcancem o NDP em relação à leitura e à escrita? É possível que façam abstrações sobre a própria língua para que desenvolvam a formação de conceitos no contexto em questão? Isso é relevante nas situações de aprendizagem proporcionadas durante as aulas de LM? A linguagem é vista como forma de interação nas aulas?

Na busca de algumas ponderações no que se refere aos questionamentos elencados, passamos, então, no próximo capítulo, à análise do *corpus* já indicado, a fim de apontar aspectos sobre o ensino-aprendizagem de LM dos sujeitos em questão, considerando o construto teórico ao qual nos filiamos.

6 ANÁLISE DOS DADOS: ORGANIZAÇÃO DO CORPUS

a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

(PCNs, 1997).

Neste capítulo, pretendemos tecer as análises dos dados obtidos a partir das observações realizadas entre 2009 e 2010 à escola da APAE - Educadora, e à turma da Fase III EJA. Para tanto, organizamos as seções da seguinte maneira: a) análise do PE (2006) elaborado pela Equipe Diretiva da escola da APAE; b) análise dos dados a partir de observação de aula de LP, de filmagem – gravação em vídeo; e c) Considerações Finais.

Ressaltamos que os dados produzidos serão analisados sob o prisma da teoria postulada por Vigotski (2005), considerando as concepções sobre a importância da linguagem para o desenvolvimento humano a partir das situações sócio históricas culturalmente determinadas pelo contexto em que o indivíduo está inserido. Além disso, contemplaremos aspectos importantes quanto ao processo de ensino-aprendizagem, como o Nível de Desenvolvimento Real (NDR), a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), o conceito de mediação, a formação de conceitos, conforme já explorado no capítulo 3 deste trabalho. Faremos, além disso, reflexões sobre as prescrições contidas nos PCNs, explorando ainda aspectos pertinentes a práticas de letramento anteriormente indicados.

De acordo com o que já desenvolvemos no Capítulo 2, *Inclusão: pensando sobre as diferenças*, não concordamos com propostas educacionais que tenham como objetivos explícitos ou implícitos a normalização dos indivíduos na tentativa de “apagamento” de suas diferenças de qualquer ordem. Para nós, as diferenças,

sejam de ordem física, cognitiva, emocional, de cor, de raça, de crença, entre outras, fazem parte do contexto sócio histórico constituidor e constituído por nós, através da linguagem das relações educacionais institucionalizadas ou não, sociais, familiares, religiosas, de trabalho, entre outras tantas. Não temos como meta discutir o que emerge dos diagnósticos dos especialistas da área da saúde, mas problematizar como se estabelece, nos momentos de observação e de filmagens, a aprendizagem da LM nas aulas de LP por alunos que apresentam diferenças quanto a aspectos cognitivos e são denominados como DI.

Então pretendemos, na próxima seção, explicitar as concepções de ensino-aprendizagem de LP subjacentes aos documentos que regem o trabalho com LM na APAE - Educadora, considerando o que prescrevem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Tal aspiração deve-se ao fato de que, para problematizarmos o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, é preciso verificar se as concepções de língua/linguagem estabelecem interface com o que ocorre na prática. De acordo com o que já foi mencionado, não realizaremos análise dos PCNs (1997), mas é importante ressaltar que somos simpáticas à concepção de linguagem como interação, como atividade discursiva em situações concretas de comunicação. Dessa forma, a diversidade de texto como unidade de ensino tanto na produção oral quanto escrita poderá propiciar uma maior reflexão sobre os usos e formas da LP.

Passamos, então, à apresentação do PE de LP da turma em questão e da análise sustentada pelas prescrições indicadas nos PCNs (1997) com incursões às concepções de letramento estabelecidas por Street (1984), Kleiman (1995), Rojo (2009), entre outros.

6.1 O PLANO DE ESTUDO: OS CONTEÚDOS DAS AULAS DE LP NA TURMA DA EJA

Além dos outros documentos fornecidos pela APAE - Educadora (PPP, RE), tivemos acesso ao Plano de Estudo (PE) (2006), elaborado em colaboração com a equipe técnica da escola e professores⁴³ que atuavam em 2006. De acordo com a psicopedagoga da escola, o PE (2006) foi construído a partir dos PCNs (1997), mas, desde 2006, não foi reestruturado oficialmente. Disse a profissional, em nossos primeiros contatos em 2009, que cada professor tinha a liberdade de modificar/acrescentar/retirar determinados conteúdos desde que respeitasse as intenções propostas pelo MEC. O documento que rege/organiza o ensino de LP na escola da APAE apresenta justificativa, estratégias, objetivo geral, possibilidades metodológicas, temas geradores/instrumentos metodológicos para investigar a realidade, conteúdos temáticos voltados para os temas globais, duração do curso, princípios da ação avaliativa mediadora, avaliação e componentes curriculares da EJA - Educação de Jovens e Adultos, preparação para o trabalho. Em anexo, seguirá o projeto completo. Entretanto, destacam-se aqui os conteúdos destinados ao ensino-aprendizagem de LP para a EJA:



⁴³ A professora que atuou com aos alunos durante a coleta dos dados também participou da elaboração do PE em 2006.

LÍNGUA PORTUGUESA	
Linguagem Oral:	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Narração ➤ Descrição ➤ Dramatização ➤ Leitura oral ➤ Poema ➤ Poesia 	
Linguagem Escrita:	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura e escrita: do nome e sobrenome; ➤ Identificação de textos, frases, palavras, sílabas e letras; ➤ Interpretação e produção de textos; ➤ Estilos literários; ➤ Vocabulário; ➤ Sinônimos e antônimos; ➤ Substantivo: gênero, número e grau; ➤ Pontuação; acentuação; ➤ Artigos; ➤ Verbos; ➤ Pronomes; ➤ Numeral; ➤ Ortografia; ➤ Adjetivos; ➤ Tempos verbais: presente, passado e futuro; ➤ Classificação de palavras; ➤ Música; ➤ Bilhetes; ➤ Cartas; ➤ Rótulos; ➤ Biografias ➤ Jornais; ➤ Anúncios; ➤ Formulários; ➤ Questionários; ➤ Listas; ➤ Currículos; ➤ Histórico da cidade; ➤ Lendas e parlenda, repentes, literatura de cordel; ➤ Músicas; ➤ Receitas culinária; ➤ Poemas; ➤ Contos; ➤ Principais pontos turísticos; ➤ Origens étnicas; 	Eventos culturais.

**Quadro 6: Conteúdos programático de LP- Fase III – EJA
(APAE - PLANO DE ESTUDO, 2006, p. 25)**

Cabe ressaltar que a Fase III, na modalidade EJA, tem duração de três anos, podendo ser estendida por mais dois, conforme o desenvolvimento dos alunos, visto

que é organizada através de ciclo⁴⁴. Assim, os conteúdos supracitados são trabalhados de acordo com a necessidade dos educandos e o planejamento do professor, não obedecendo exatamente à ordem indicada.

Contudo, pode-se perceber que os itens do Quadro 6 indicam a realização de aulas cujo enfoque poderia ser ora gramática tradicional ora gêneros textuais. Os estilos literários também são contemplados, porém são conteúdos que, nos currículos do ensino fundamental regular não são cobrados, apenas no ensino médio, uma vez que envolvem a história da literatura e análise de textos muito complexos, representantes de diferentes épocas, o que faz com que a linguagem dos mesmos seja bastante específica, de acordo com o contexto sócio histórico em que foram produzidos. Isso não quer dizer que não concordamos com o desenvolvimento desse conteúdo, mas nos parece discrepante quando nos deparamos com “*Leitura e escrita: do nome e sobrenome; Identificação de textos, frases, palavras, sílabas e letras*” que de acordo com as observações e gravações das aulas de LP, parecem já dominados há tempo. Questionamos, então, o que seria identificação de textos? Para entender, atribuir/extrair significados de um texto é preciso dominar o conceito de frase, sílaba e letras? Voltando aos estilos literários: não está claro se todos os estilos serão desenvolvidos, ou suas características, assim como autores e obras de cada movimento.

Considerando a gramática normativa, o item *classificação de palavras* não indica o tipo que se deseja. Acima disso há: *Substantivo: gênero, número e grau; Artigos; Verbos; Pronomes; Numeral; Adjetivos*. Seria essa classificação morfológica? Classificação das palavras quanto ao número de sílabas ou quanto à tonicidade? Considerando o que diz Kleiman (1995), a qual assevera que a leitura e a escrita fazem parte de atividades sociais, tais como ler um manual ou pagar contas e que deve servir como um propósito comunicativo, não é possível visualizar no ensino da gramática normativa tradicional um modelo ideológico de letramento, sobretudo para estudantes que precisam desenvolver maior autonomia por meio da leitura e da escrita. Há falta de contextualização entre o item Linguagem oral e escrita: quais seriam os conteúdos/gêneros para desenvolver a linguagem oral? E

⁴⁴ Caso a equipe da escola considere que um aluno deve ser retido na fase em que está, pode proceder dessa forma.

em relação à multiplicidade de gêneros textuais citados (música, bilhetes, cartas, rótulos, biografias, jornais, anúncios, formulários, questionários, listas, currículos, lendas, receitas culinárias, poemas, contos, entre outros) devem ser produzidos? Apenas lidos e interpretados/compreendidos? Para Marcuschi (2002, p. 20), os gêneros

São entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. .

Na indicação dos conteúdos, é possível identificar uma concepção tradicional no processo de ensino-aprendizagem da LM. Embora sejam elencados gêneros textuais como conteúdos, os mesmos não aparecem como conteúdos estruturantes do planejamento, uma prescrição dos PCNs (1997). Para Kleiman (2007, p. 4),

Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. [...] Os estudos de letramento [...] partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.

Quando se adota essa concepção social da escrita, em que as situações comunicativas permitem que os diversos saberes daqueles que estão envolvidos se mobilizem para alcançar os objetivos da coletividade, há uma pergunta de ordem sócio histórica que, de acordo com Kleiman (2007, p. 6), deve ser feita quanto ao planejamento: “quais os textos significativos para o aluno e sua comunidade?”. A autora diz que o conteúdo é alvo, mas não organizador das atividades. Ao que parece, o Quadro 6 indica justamente o oposto. Os conteúdos gramaticais não devem ser descartados, pois os alunos, quando escrevem e leem, precisam utilizar

componentes relativos ao código, determinadas regularidades, assim como recursos coesivos. No entanto, de acordo com as pesquisas de Kleiman (2007), se o letramento for objetivo estruturante do ensino, o movimento deverá ser da prática social para o conteúdo, não o contrário. A autora afirma que, nessa perspectiva, “os elementos pontuais mais difíceis, ensinados tardiamente na progressão tradicional, podem aparecer em qualquer etapa do processo” (KLEIMAN, 2007, p. 7). Portanto, acredita-se que a forma de indicação dos conteúdos não deixa claro qual é o elemento estruturador do currículo.

Percebemos assim um atrito entre o que é proposto para o ensino de LP para estudantes da EJA da escola da APAE com o que é indicado pelos PCNs para o segundo ciclo, uma vez que não estão estruturados a partir de gêneros *discursivos blocos de conteúdos para língua oral e para língua escrita*. Apesar de verificarmos gêneros como música, bilhetes, cartas, rótulos, biografias, jornais, anúncios, formulários, questionários, listas, receitas culinárias, poemas, contos, entre outros, não há uma ligação com o que prescrevem os PCNs (1997) quanto à *Análise e reflexão sobre a língua*, uma vez que os conteúdos gramaticais elencados no plano estão descontextualizados da produção do texto, quando o aluno, através da mediação do professor, poderia atribuir maior coesão e coerência à sua produção, refletindo sobre regularidades da língua, desenvolvendo atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

Outra característica do PE (2006) da turma da EJA é a indicação de um trabalho interdisciplinar voltado para algumas esferas sociais, tais como: EU, FAMÍLIA, ESCOLA E SOCIEDADE. Entretanto, não se verificaram, em nenhum momento, orientações/prescrições sobre as práticas de Letramento que poderiam ser valorizadas/propiciadas a partir das mesmas. Por outro lado, há a seção dedicada à preparação para o trabalho, a qual se considera relevante do ponto de vista do Letramento, mas também se apresenta descontextualizada dos conteúdos dedicados ao ensino de LP, o que poderia estar em perfeito diálogo. Seguem as indicações:

O TRABALHO COMO FATOR DE INCLUSÃO	
<p>Legislação trabalhista: Quais são as principais leis trabalhistas? Como essas leis interferem na vida profissional? Quais são os direitos garantidos em leis para a pessoa portadora de deficiência? Como fazer valer esses direitos?</p> <p>Documentos essenciais do trabalhador: Quais são os documentos? Como e onde obtê-los? Quais os cuidados necessários com essa documentação?</p> <p>As profissões e mercado de trabalho: O que é mercado de trabalho? Como se estabelecem relações profissionais no mercado de trabalho? Quais as diferentes formas de inserção no mercado de trabalho? Quais as instituições que ofertam programas de formação profissional? Quais os segmentos/programas sociais que oportunizam a empregabilidade para os portadores de deficiência? O que é ética profissional?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entrevista com empregador e empregado; ➤ Visita a empresas indústrias, fábricas, escritórios, lojas mercados etc.; ➤ Visitas monitoradas a agência mediadora para o mercado de trabalho; ➤ Análise dos documentos; ➤ Proceder à aquisição de documentos para o trabalho; ➤ Preenchimento de formulários; ➤ Elaboração do currículo. <p style="text-align: center;">Visitas monitoradas a agências de formação profissional e os órgãos do sistema SESI</p>
<p>Higiene, saúde e segurança no trabalho: Qual a relação entre higiene e saúde? Quais os cuidados necessários para garantir a segurança no trabalho? Quais os equipamentos de segurança e como utilizá-los? Quais são os cuidados essenciais de higiene para a preservação da saúde no trabalho? Quais os recursos materiais (equipamentos) necessário à higiene e saúde no trabalho?</p>	
<p>Novas tecnologias e o trabalho: Quais são as novas tecnologias no trabalho? Como ter acesso a novas tecnologias? Onde/como buscar uma formação tecnológica para o trabalho?</p>	

QUADRO 7: O trabalho como fator de inclusão (APAE - PLANO DE ESTUDO, 2006, p. 27-28)

Não existe interface entre a seção *O trabalho como fator de inclusão*, a qual apresenta uma variedade de gêneros orais e escritos cruciais para o ingresso no mercado de trabalho e permanência no mesmo, com a disciplina de LP, ao menos

explicitamente, de forma orientada. O quadro 7 estabelece uma sequência de perguntas que devem ser respondidas pelos alunos e/ou professores da APAE-Educadora ao longo da preparação na EJA. Entretanto, como chegarão às respostas? Por meio de pesquisas? Entrevistas? Por eventos/práticas de letramento? Na medida em que são elencados gêneros como entrevista, currículo, formulários, documentos para o trabalho, questiona-se mais uma vez: qual o papel do ensino-aprendizagem de LP nesse contexto, já que não existe, textualmente, prescrições para um trabalho interdisciplinar, conforme solicita o próprio PE (2006)? É relevante destacar que a preparação para um lugar no mercado de trabalho é uma prática de letramento valiosa para os discentes, desde que tenha um enfoque social e funcional para a vida dos mesmos e para a comunidade. Contudo, em relação aos documentos analisados, percebe-se um conflito entre concepções de ensino-aprendizagem de LP e práticas de letramento. Estas não são citadas como tais, ou seja, não são o objetivo, embora no quadro 7 apareçam elencadas de alguma forma. O professor trabalha com a escrita e a leitura em diferentes componentes curriculares, mas não percebe que um programa que vise ao desenvolvimento linguístico-discursivo do aluno por meio da prática social é incompatível com a concepção dominante do currículo como uma programação rígida e segmentada de conteúdos, organizados sequencialmente do mais fácil ao mais difícil (KLEIMAN, 2007, p. 7).

Pelo exposto, podemos perceber algumas concepções subjacentes ao ensino-aprendizagem da LM no PE (2006) da APAE-Educadora para turma da FASE III- EJA. Entre elas está um entendimento duvidoso, pouco perceptível sobre a língua, linguagem e o ensino-aprendizagem da LP, devido ao fato de o PE (2006), segundo equipe técnica da escola, estar construído de acordo com as ideias propostas pelos PCNs. Há de fato muitos gêneros textuais elencados, contudo o tratamento que deveria ser dado a eles como elementos estruturantes do PE (2006) não é perceptível. Há ainda uma valorização da gramática tradicional que, muitas vezes, parece estar indicada de forma repetitiva ou descontextualizada, sem ser um meio de aprendizagem da leitura e da escrita oferecida pela escola, mas um fim.

Destacamos ainda que a produção de texto, no documento da escola, não recebe o tratamento orientado pelos PCNs, já que é indicada superficialmente como

produção de texto: não sabemos quais gêneros deverão ser produzidos, se são outros ou se são aqueles já elencados. Não estamos tomando aqui uma postura radical em relação ao currículo que deve ser contemplado no PE, mas, se resgatarmos as discussões já feitas, ele precisa ser construído e tensionado por todos os envolvidos, reestruturado e desestruturado constantemente. Poderíamos dizer que a concepção de língua no plano analisado surge como código e não como sistema de signos histórico e social, carregado de significados culturais. Não desconsideramos a quantidade de diferentes gêneros orais e escritos, entretanto não há unidade entre eles - que deveriam ser, conforme os PCNs (1997), a base estruturante do ensino-aprendizagem de LP - e os outros conteúdos listados, ou seja, não há coesão entre o que é mencionado. Quando citamos o item do PE (2006) *Trabalho como fator de inclusão*, que não está contextualizado com a disciplina de LP no PE (2006), verificamos, mais uma vez, um descompasso entre eventos/práticas de letramento e o que se pretende desenvolver em relação à LM. Dizem os PCNs (1997, p. 21):

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. Um exemplo: nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessas aulas também não, pois considera-se que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa. Em consequência, o aluno não se torna capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria.

Considerando as concepções que permeiam o documento analisado, constatamos uma contradição teórica entre o que se pretendeu realizar⁴⁵ e o que está explícito no PE (2006). Da mesma forma, nosso posicionamento quanto ao ensino-aprendizagem da LP também vai de encontro ao que verificamos. Passaremos, então, a analisar os dados obtidos através de observação e gravação

⁴⁵ Estamos nos referindo à fala de uma especialista em psicopedagogia que faz parte da equipe técnica da escola.

em vídeo de aulas de LP no contexto da escola da APAE, onde dez⁴⁶ estudantes com DI compunham a turma da EJA, a fim de perceber/constatar como ocorre o processo de ensino-aprendizagem por esses alunos durante os encontros destinados à disciplina de LM.

6.2 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS EM 2009: OBSERVAÇÃO DE AULA DE LP

O planejamento tem um papel importante na escrita, mesmo quando não fazemos um verdadeiro rascunho. Em geral, dizemos a nós mesmos o que vamos escrever, o que já constitui um rascunho, embora apenas em pensamento [...] (VIGOTSKI, 2005, p. 179).

Esta seção tem o objetivo de refletir sobre dados de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita em LP por alunos com DI, verificando em que medida envolvem/implicam a mediação e práticas situadas de letramento. Anteriormente, abordamos questões concernentes aos pressupostos educacionais da LM presentes no PE que orienta/prescreve as aulas de LP na turma da EJA da escola da APAE – Educadora. Verificamos que, apesar de vários gêneros textuais serem indicados como objeto de estudo, não há uma unidade entre o que os PCNs solicitam em relação ao ensino de LP para o público em questão. Tal fato pode ser consequência de um estudo da língua oral e escrita descontextualizado, de a gramática normativa receber papel de destaque e, ao mesmo tempo, confuso quanto às suas indicações. Tal fato nos faz crer que situações de reflexão metalinguísticas e epilinguísticas não sejam proporcionadas intencionalmente. Com o intuito de investigar se o que se pede no PE (2006) é o que se verifica na prática, apesar de não realizarmos visitas semanais à instituição, observamos, durante quatro horas, em 2009, o desenvolvimento de uma aula de LP, a qual já foi mencionada na seção que abordou os aspectos metodológicos desta pesquisa.

⁴⁶ Em 2009 eram onze alunos. Em 2010, dez alunos.

Com o objetivo de organizar as falas dos alunos da turma da EJA e de sua professora, as quais serão invocadas ao longo da discussão, apresentamos, a seguir, em ordem alfabética, os nomes fictícios que atribuímos a eles:

Ana	Professora
Caio	Aluno
João	Aluno
Jorge	Aluno
Leo	Aluno
Lucas	Aluno
Márcio	Aluno
Maria	Aluna
Paulo	Aluno
Sílvia	Aluna
Tiago	Aluno

Quadro 8: Nomes fictícios utilizados para nos referirmos aos sujeitos de pesquisa.

Como já relatamos⁴⁷, o ambiente de sala de aula dispõe de vários materiais escritos. Os alunos, portanto, têm acesso a diferentes gêneros textuais, sejam escritos por eles ou retirados de outros suportes como jornais, revistas, livros, atlas. A aula em questão iniciou com questionamentos da professora sobre uma palestra à qual os alunos assistiram no dia anterior. A temática desenvolvida foi POLUIÇÃO, conforme indicado pela professora. A partir daí, começamos a verificar as primeiras mediações entre ela e o grupo de alunos, a fim de refletirem sobre alguns conceitos e ideias desenvolvidos pelo palestrante do dia anterior. Num primeiro momento, os alunos pareciam um pouco esquecidos do que fora tratado, mas, com alguns questionamentos feitos pela docente, passaram a conversar sobre os tópicos abordados, conforme as falas que seguem:

ANA: Por que, ontem, tivemos um convidado? Sobre o que ele falou? Vocês não gostaram, então? Ninguém tá falando?

Os alunos se olharam, riram, e um deles disse:

LEO: É que a gente tava com sono!

⁴⁷ Registros retirados do diário de campo.

Após as risadas, a professora perguntou:

ANA: Nós podemos sujar o lugar onde vivemos? Aqui na escola, lá em casa?
O que vocês lembram sobre poluir? O que é isso?

A partir de então todos queriam falar, e a docente preferiu organizar os turnos de fala para que todos tivessem a oportunidade de se pronunciar. De acordo com Vigotski (2005), a língua, como sistema simbólico culturalmente determinado, estabelece significados compartilhados na comunicação entre os sujeitos, o que faz com que aconteçam interpretações de eventos, objetos e situações reais. Assim observamos, a partir da troca de ideias entre os alunos, muito de suas interpretações no que concerne à fala do dia anterior e, inclusive, o que podemos entender como mediação sobre os conceitos tratados. Para exemplificar o exposto, trazemos mais falas⁴⁸ dos alunos quando conversavam sobre a poluição. Um deles manifestou-se da seguinte forma:

CAIO: O cara falou do rio que tá bem sujo, e a gente toma aquilo e todo mundo suja. Lá perto da vó tem até sofá no rio, tá loco!

Em seguida, um colega diz:

PAULO: E também os animais... Ah, tem bichos que morreram... planta.

Uma colega interfere:

MARIA: Ele falou das floresta que vão morrer por causa do desmatamento, né, sora?

ANA: É verdade, mas é o que é poluição, pessoal?

⁴⁸ Respeitaremos as falas dos sujeitos da pesquisa não fazendo correções de ordem gramatical.

Neste diálogo estabelecido entre a professora e colegas, verificamos uma atividade coletiva, em que a troca de ideias propiciou o compartilhamento de significações, de acordo com Oliveira (2005). Percebe-se que essa função mediadora da linguagem trabalha diretamente no planejamento das ações e na transmissão de experiências acumuladas. Após o pedido do conceito de poluição feito pela docente, Sílvia, assim se manifesta:

SILVIA: Tudo isso de matar e sujar tudo. Aqui na sala tá sem poluição. Não tem desmatamento onde a gente mora.

As caracterizações, nomeações e as relações estabelecidas entre os estudantes e professora não a deixou satisfeita. Então, a docente foi ao armário, pegou um dicionário, e disse para o grupo:

ANA: Gente, não tá bom isso aí! Vamos aprofundar este conteúdo! Vou ler o que diz o dicionário, depois a palavra vai pra o cartaz do projeto do dicionário, tá? Então lá vai: Poluição: ação ou efeito de poluir. Degradação do meio ambiente causada por resíduos industriais, detritos domésticos, monóxido de carbono. Degradação ao meio ambiente causada por qualquer fator prejudicial ao bem estar humano. Entenderam, então?

Alguns alunos balançaram a cabeça, outros riram, mas não houve, pelo que observamos, respostas seguras de que tivessem entendido as acepções lidas. Também não percebemos, por parte da docente, uma mediação através da linguagem oral para que tal conceito fosse discutido, na complexidade em que foi apresentado.

Não queremos dizer aqui que o grupo não teria condições de entender o que foi lido, mas chamamos a atenção para o que diz Vigotski (2005) quanto à formação de conceitos. O estudioso afirma que, para se chegar à formação de conceitos, todas as funções intelectuais básicas devem ser ativadas, e que esse processo, quando reduzido a associações, à atenção, à formação de imagens, sem a mediação do signo, interfere na resolução de problemas. Em nossa análise, percebemos que a mediação entre o indivíduo mais experiente e os alunos falhou no

que concerne às relações entre conceitos cotidianos e conceitos científicos. Acreditamos que os sujeitos de pesquisa precisam desenvolver abstrações e generalizações, uma vez que apresentam as fases da formação de conceitos propostas por Vigotski (2005), independente de terem DI. Nesse sentido, nossas concepções corroboram com as de Góes (2008), que acredita que a qualidade das experiências na vida social auxilia na superação dos déficits através da compensação. Da mesma forma, Vigotski defende a ideia de que o indivíduo com diferenças intelectuais/cognitivas tem um desenvolvimento peculiar quanto a aspectos qualitativos.

Refletindo ainda mais sobre a situação e considerando os aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem da LP, pensamos que a própria tarefa de consultar e explorar o verbete de dicionário, que é um texto, bem como suas acepções, deve ser uma atividade (entre docente e discentes) vivenciada/mediada com/pelos educandos, já que um dos objetivos propostos pelos PCNs (1997) que, conforme já mencionamos, prevê para o Segundo Ciclo a utilização de dicionário e outras fontes escritas para resolver dúvidas. Esta pode vir a ser uma estratégia de leitura com o objetivo de planejar o texto, elaborar o rascunho e revisá-lo.

Dando continuidade à aula, foi solicitado aos alunos que produzissem um texto com dicas sobre a preservação do meio ambiente. Os estudantes deveriam considerar o que ouviram na palestra e o que sabiam sobre o assunto discutido, além da leitura do significado do verbete poluição pela professora. Depois disso, era preciso elaborar o rascunho, ler os rascunhos dos colegas, corrigir e passar para uma folha de ofício, para a construção de um folheto. Assim, confeccionariam um painel com todos os folhetos, para colocarem em um dos corredores da escola.

Neste contexto, retomamos, então, a citação que abre esta seção quanto ao importante papel do planejamento na escrita, que ativa os processos psicológicos superiores. Apesar disso, pelo observado, a professora não trouxe à discussão as características de um gênero instrucional. Acreditamos que esse gênero já fora explorado em outras práticas de letramento, em outras situações comunicativas permeadas pela língua escrita na escola e/ou em outros eventos de letramento vivenciados pelos alunos em outros contextos, porque não houve, por parte da

docente, exploração/reflexão sobre as características do gênero textual; não percebemos nenhuma orientação sobre a forma, uso e linguagem pertinentes à instrução.

Voltamos, então, às questões discutidas nas análises do PE (2006) da escola da APAE, a fim de associá-las a estas reflexões: percebemos, na aula observada, interface com os temas transversais prescritos nos PCNS (1997), assim como uma prática situada de letramento. Os estudantes escreveriam a fim de alertar/lembrar os colegas e demais participantes da comunidade que frequentam a escola sobre os riscos da poluição. Os blocos de conteúdos no PE (2006), como mencionamos, não se apresentam conforme as indicações do MEC (*língua oral: usos e formas, língua escrita: usos e formas prática de produção de textos, análise e reflexão sobre a língua*), entretanto, percebemos o desenvolvimento de atividades relativas à produção e à reescrita⁴⁹ do gênero em questão, apesar de as reflexões linguístico-discursivas não terem ocorrido através da mediação da professora.

Durante a elaboração dos rascunhos, os alunos trocaram muitas ideias sobre o que poderiam escrever. Um fato chamou-nos bastante a atenção. Os próprios alunos, durante as mediações que estabeleceram, chegaram à conclusão de que não poderiam escrever as dicas de forma semelhante. Abaixo segue uma parte da discussão:

MÁRCIO: Cara (refere-se a Lucas), eu também tô fazendo sobre isso aí! Faz então da água, sei lá. Gente, não dá pra fazê tudo igual!

Então a professora disse que eles poderiam refazer o rascunho, conversar com os colegas sobre os temas de cada texto para não haver repetição. Os alunos, então, trocaram de lugar, começaram a falar alto, mas, no meio da agitação, produziram os rascunhos, estabelecendo mediações entre eles. A professora apenas observava e dava algumas dicas ortográficas. Essa parecia uma preocupação muito acentuada do grupo. Como disse Sílvia, “*tem que tá a palavra certa, né, sora?*”.

⁴⁹ Mais análises sobre a reescrita na sequência do texto.

Depois dessa etapa, os alunos trocaram seus textos. Alguns quiseram ler em voz alta o texto dos colegas, outros preferiram fazê-lo em voz baixa. Acreditamos que essa atividade é comum na turma devido à naturalidade com que transitavam e conversavam entre si. No que concerne à leitura feita nessa etapa da aula, verificamos que os alunos que liam o faziam de forma lenta e apresentavam certa dificuldade em entender a letra do colega. Os textos eram curtos, e isso possibilitou maior rapidez para as intervenções feitas por eles mesmos. Nesse momento, ficou complicado, do ponto de vista da observação, atentar para todos os processos de colaboração que se efetivavam por meio da linguagem oral e escrita. De qualquer forma, a interação que ocorreu entre os alunos ficou no aspecto ortográfico.

Após a leitura dos textos pelos próprios alunos, a professora solicitou que os estudantes entregassem os escritos para ela. Fez leitura silenciosa dos registros, colocou apontamentos em cada folha e entregou os textos com suas correções aos autores.

Corroboramos com o posicionamento de Gonçalves (2009) de que a reescrita é passível de ser aprendida. O autor busca em Dolz e Pasquier (1995) subsídios para suas ideias quando diz que eles propõem que “haja uma distância temporal entre a primeira versão e a versão final [...] a fim de que o estudante reflita sobre a própria produção” (GONÇALVES, 2009, p. 22). Isso, de fato, não aconteceu. Os conteúdos privilegiados pela docente para que os alunos revisassem suas produções estavam vinculados à acentuação, à ortografia e à concordância, mas não ocorreram mediações a fim de que os alunos pudessem ir além do NDR, uma vez que reflexões sobre os aspectos linguístico-discursivos dos textos dos estudantes não foram explorados entre eles e a professora. Como regem os PCNs (1997, p. 37),

os conteúdos de língua e linguagem não são selecionados em função da tradição escolar que predetermina o que deve ser abordado em cada série, mas em função das necessidades e possibilidades do aluno, de modo a permitir que ele, em sucessivas aproximações, se aproprie dos instrumentos que possam ampliar sua capacidade de ler, escrever, falar e escutar.

Em se tratando de possibilidades dos alunos, como indica o excerto acima, acreditamos, a partir de nossa observação e de consultas a outras investigações sobre a DI, que os mesmos, na interação com sujeitos mais experientes (ZDP), na reflexão sobre a língua e seus usos podem alcançar o NDP, independente de apresentarem diferenças em sua forma de abstrair e fazer generalizações. Então, a mediação realizada apenas pelas marcações nos rascunhos poderia ter sido ampliada por mais leituras, questionamentos às questões linguístico-discursivas, além da exploração dos conceitos trabalhados.

Depois que receberam os textos com registros da professora, o grupo de alunos passou para a próxima etapa do trabalho: a reescrita. Os rascunhos foram amassados e jogados no lixo.

Aproveitamos esse contexto para fazer mais uma problematização: a turma desenvolvia/discutia o assunto POLUIÇÃO, e verificamos que alguns estudantes escreveram sobre o reaproveitamento do lixo. Por que não houve novos questionamentos para que o conteúdo trabalhado, efetivamente, pudesse se transformar em conhecimento? Buscamos, nas palavras de Moita-Lopes (2005, p. 98), uma forma de refletir sobre a situação observada em relação ao conhecimento que deve, em alguns casos, de acordo com o autor, ser explicitado para o aluno:

A falta desse tipo de conhecimento [explicitado para o aluno]⁵⁰ resulta em pseudoaprendizagem em que não há elaboração de conhecimento baseado em princípios, quando, por exemplo, o aluno não consegue ver o propósito do que está acontecendo em sala de aula.

Foram feitos questionamentos à docente sobre a correção feita, mas não verificamos uma atuação no sentido de levar o aluno a avançar em suas hipóteses no que concerne à produção do texto, e isso nos permite avaliar tal atividade como mecânica: o aluno reproduz a correção/indicação feita. Por outro lado, no grupo de discentes ocorreram situações de interação, durante a reescrita, principalmente quanto ao vocabulário das produções. Fizeram perguntas sobre palavras mais

⁵⁰ Inserção nossa.

adequadas ou diziam que não sabiam que palavras usar. Então alguém se prontificava a auxiliar. Apesar disso, não houve consulta aos dicionários, nem indicação para que fosse realizada, nem a nenhum material impresso.

Diante do que foi mencionado até agora, acreditamos que o objetivo da docente era que os alunos produzissem um texto instrucional, o qual ela chamou de *Dicas sobre como preservar o meio ambiente saudável*, assim escrito intitulado o painel composto por todos os dez textos dos estudantes. Vinculamo-nos à definição de Silva (2002), quando se refere ao texto instrucional:

Estamos definindo os gêneros instrucionais como formas relativamente estáveis de enunciados reais que podem estabelecer uma relação dialógica de ordem-execução, haja vista que o aconselhamento, a orientação e a advertência também constituem o discurso destes enunciados. Como exemplificação, podemos elencar *instruções de uso, instruções de montagem, receita, regulamento, regras de jogo, consignas diversas, textos prescritivos*, dentre outros (SILVA, 2002, s/p).

Considerando essa definição, percebemos que são textos que circulam socialmente; lemos instruções e as produzimos em nosso cotidiano. Ressaltamos que no PE (2006) da escola encontramos o gênero receita como indicação de trabalho com instrução. Conforme já mencionamos, é possível que o gênero solicitado pela professora já fazia parte do repertório linguístico dos alunos através de eventos e/ou práticas de letramento na/da escola e/ou fora desse espaço.

Para exemplificar essa atividade discursiva⁵¹ na modalidade escrita, apresentaremos, no próximo sub item, três textos, cujo contexto de produção já fora indicado, problematizando questões quanto à aprendizagem da escrita pelos alunos da turma da EJA no contexto em que estão inseridos e considerando suas diferenças.

⁵¹ "Atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor [...]" (PCNs, 1997).

6.3 PRODUÇÃO ESCRITA⁵² DE CAIO, LUCAS, MÁRCIO E JORGE

Os alunos mencionados, durante as práticas de escrita e reescrita, fizeram muitas interações sobre como iriam colocar suas ideias, quais as melhores palavras e, inclusive, sobre as cores que usariam para o registro, de acordo com o que revelam as figuras.

Eis a produção⁵³ de Caio:

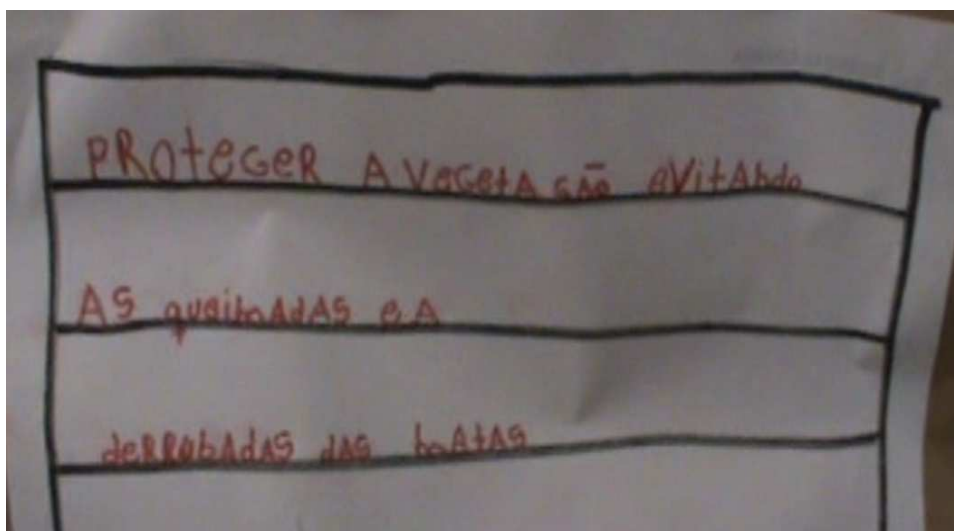


FIGURA 3: Texto elaborado pelo aluno Caio

Em seguida, o texto⁵⁴ produzido por Lucas:

⁵² Salientamos que nosso objetivo neste capítulo não é realizar uma análise linguística dos textos dos estudantes. Vamos apontar alguns aspectos que revelam elementos sobre o ensino-aprendizagem da LM, de acordo com nossos objetivos e foco teórico.

⁵³ "Proteger a vegetação evitando as queimadas e a derrubadas das matas"

⁵⁴ "Separação lixo para reciclagem, isto é reaproveitamento".

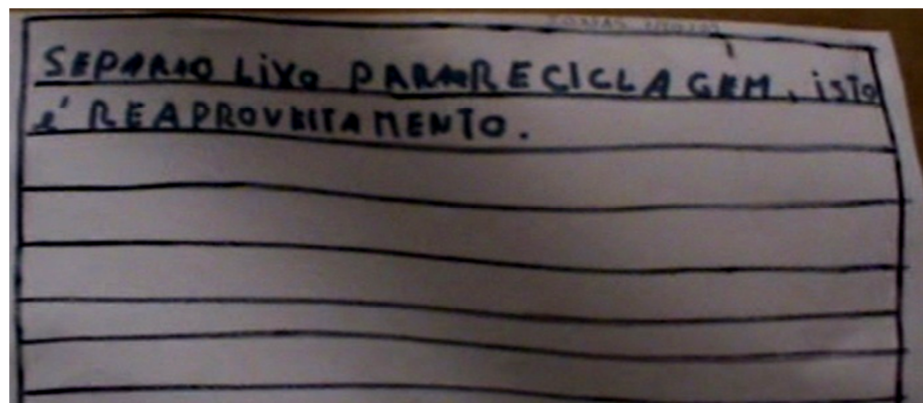


FIGURA 4: Texto elaborado pelo aluno Lucas

Considerando os textos produzidos pelos dois estudantes, podemos constatar que cumpriram a tarefa solicitada pela professora: elaborar dicas sobre como preservar o meio ambiente saudável. Isso ocorreu apesar de, as tarefas de mediação entre a mesma e os alunos, no que concerne à exploração de questões ligadas à pontuação, ortografia e apresentação não tenham sido suficientes para uma maior reflexão sobre o aprendizado da LP. Para justificar nossa afirmação, destacamos que a mediação, através dos registros escritos pela professora, para a correção e reescrita das produções de Caio e Lucas, não evitaram casos de hipersegmentação, como em “*vegeta cão*”, e hipossegmentação, em “*Separao*” e “*parareciclagem*”. Retomamos uma informação indicada na tese de Anunciação (2004), que revela a hiper/hipossegmentação como característica das produções escritas de alunos com DI. Não observamos, contudo, outros casos semelhantes nas produções dos outros alunos que compõem a turma da EJA. Então, acreditamos que, também, a mediação oral realizada pela docente poderia ter propiciado maior reflexão por parte dos alunos sobre a própria escrita. A ZDP, nesse caso, deveria ser tensionada a partir de perguntas, comparações e/ou consultas ao dicionário, entre outros materiais escritos. Apesar disso, a intenção dos produtores dos textos não foi comprometida, mesmo que algumas noções gramaticais, como indicam os PCNs (1997), também poderiam ter sido trabalhadas na atividade de reescrita, como

o uso da vírgula em “*Proteger a vegetação evitando as queimadas e a derrubadas das matas*”, após a palavra vegetação, assim como a ortografia da mesma palavra. Chamamos a atenção para esses aspectos, pois os PCNs (1997) solicitam que o ensino-aprendizado da LP considere, além da leitura e da produção de texto – oral e escrita - procedimentos para que essas práticas se realizem de forma eficiente, através da revisão de textos, análise linguística e domínio das noções gramaticais, tais como ortografia, pontuação, vinculados à prática continuada de produção escrita. Outro item que poderia ser considerado pelo par mais experiente, a professora⁵⁵, consta no tópico dos PCNs (1997) *VALORES, NORMAS E ATITUDES, que solicita qualidade com relação às produções escritas quanto à apresentação gráfica dos textos* (PCNs, 1997, p. 81), uma vez que os mesmos foram produzidos para serem lidos pela comunidade escolar com o objetivo de apontar dicas sobre atitudes quanto ao meio ambiente. Estamos problematizando essas questões que circunscrevem as regularidades da língua, pois acreditamos que os alunos da turma de EJA da APAE-Educadora são capazes de ir além desses conhecimentos. Insistimos no papel importante da linguagem como ferramenta que media as ações do homem com o meio, ampliando/desenvolvendo suas funções psicológicas superiores, de acordo com Vigotski (2007).

Além do exposto, consideramos relevante problematizar aspectos concernentes à leitura. Talvez a escassez de informações nos textos dos alunos pudesse ser amenizada a partir da exploração das experiências já constituídas e outras a serem vivenciadas no que se refere a práticas de letramentos, no plural, conforme Rojo (2009). Essa autora, como mencionamos no terceiro capítulo, defende uma educação linguística de multiletramentos, colocando os letramentos locais em contato com os letramentos valorizados, assim como os letramentos multissemióticos. Esses, para a pesquisadora, “estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores,

⁵⁵ Não é nosso objetivo tecer críticas ao trabalho da docente, nem apontar se os PCNs (1997) são as diretrizes mais apropriadas para o ensino-aprendizagem da LP em um contexto de ensino especial. Mas, como os documentos da escola da APAE, no que concerne ao ensino da LM embasam suas prescrições nos PCNs, nos apropriamos do que o documento do MEC propõe para averiguar se as concepções e práticas quanto à língua/linguagem dialogam ou destoam. Entendemos que o ensino-aprendizado de uma língua acontece através daquele que aprende, daquele que ensina e da relação entre essas pessoas, principalmente no contexto escola. Não podemos, então, desvincular a produção dos alunos às mediações feitas pela docente, nem deixar de refletir sobre as prescrições da escola que se referem a um trabalho coletivo.

as imagens, os sons, o *design* etc. que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos [...]” (ROJO, 2009, p. 107). Salientamos que a pesquisadora em questão aponta essa emergência dos letramentos multissemióticos em relação à escola regular. Se isso é considerado necessário em contexto de ensino regular, acreditamos que na escola especial não deve ser diferente. Não será a DI o limite entre os educandos e os avanços tecnológicos, mas a falta de mediação entre um indivíduo mais experiente e os alunos em questão. Consideramos os letramentos multissemióticos salutarés no contexto de pesquisa, pois ferramentas tecnológicas também são instrumentos que podem auxiliar os estudantes com DI a desenvolverem e ampliarem suas possibilidades de interação pela linguagem, da mesma forma que contribuem no cotidiano da escola regular.

Além do que já mencionamos, gostaríamos de apresentar um texto produzido durante a interação de dois alunos que trabalham como jardineiros em uma empresa próxima à escola. A partir do momento em que receberam a tarefa, sentaram-se próximos e iniciaram a troca de experiências quanto às suas tarefas profissionais e discutiram o que iriam escrever. Pensamos a atividade de produção/leitura/reescrita do texto como uma prática de letramento que revela os saberes, as abstrações e os conceitos formulados pelos sujeitos da pesquisa numa constante mediação entre um par mais experiente e outro que ainda não atingiu o NDR quanto determinados aspectos da escrita. É relevante destacar que, embora o PE (2006) da APAE-Educadora para a turma da EJA não estabeleça totalmente articulação entre as prescrições do MEC, conforme nos afirmaram em relação ao ensino da LP, constatamos que é nas relações entre os alunos e professora que o currículo se estabelece, principalmente na troca de experiências/vivências dos discentes. Verificamos que o espaço para a interlocução é respeitado e é nessa interação que os conteúdos se tornam reais entre eles. Se a língua como disciplina não está sendo trabalhada conforme indicam os documentos, parece-nos que é na relação social, histórica e dialógica entre esses alunos que ela se coloca como constituidora desse espaço de trocas e saberes, possibilitando que as individualidades, habilidades e competências desses jovens quanto à LM se estabeleçam e se ampliem.

Trazemos essa reflexão, considerando os discursos produzidos pelos responsáveis sobre o porquê de matricularem seus filhos em uma escola especial,

não permitindo a permanência na escola regular. Percebemos que esse espaço de interação faz o homem ser na vida social, de acordo com Vigotski (2007), ampliando suas possibilidades de desenvolvimento na mediação com outros membros de sua cultura.

Para esclarecer melhor os dados dos dois alunos mencionados, o texto que mostraremos foi o único produzido em dupla, uma vez que um dos participantes, Jorge, não escreve, segundo ele próprio, de forma correta. O aluno⁵⁶ tem resistência a escrever, mas não se nega de participar oralmente das atividades. Eis um pouco da conversa entre ambos:

JORGE: O meu, vamo fazê os dois que eu não faço as frase direito. Vamo?

MÁRCIO: Tá, meu!

Pelo que observamos, não houve interferência da professora quanto à formação da dupla e à interação entre eles. Passamos à produção⁵⁷:

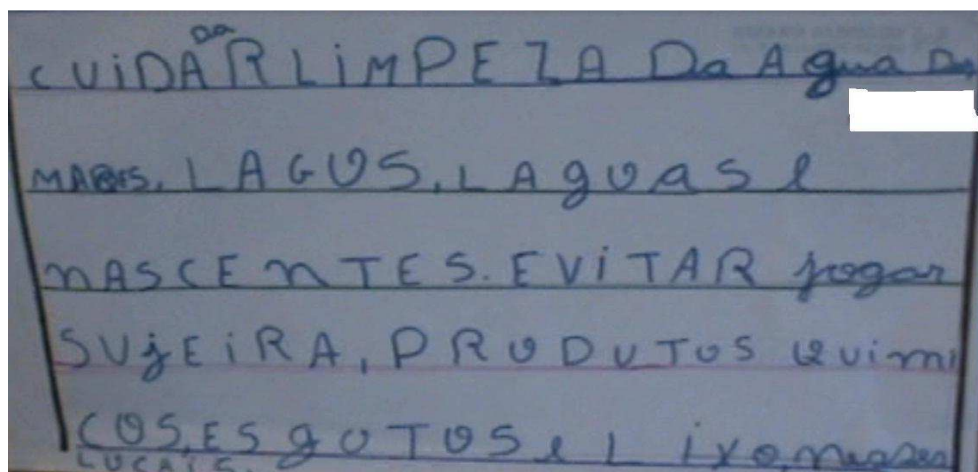


FIGURA 5: Texto elaborado pelos alunos Márcio e Jorge

⁵⁶ Segundo a professora, ele é alfabetizado, mas não gosta de escrever. Ela revelou que também não impõe que o mesmo escreva quando não quer.

⁵⁷ "Cuidar da limpeza da água dos mares, lagos, lagoas e nascentes. Evitar jogar sujeira, produtos químicos, esgotos e lixo nesses locais".

Aqui verificamos, também, o cumprimento da tarefa proposta. Valemo-nos dos pressupostos Vigotskianos (2007) para destacar que as relações/mediações entre os indivíduos, além de constituírem o psiquismo dos mesmos, também permitem transformações em suas relações de trabalho, no caso de Márcio e Jorge, através da língua como sistema simbólico. Pretendemos mostrar que a DI e as especificidades de cada aluno quanto ao aprendizado não impediram que os estudantes participassem de uma prática situada de letramento, atingindo o objetivo planejado pela docente. Apesar de o texto evidenciar questões relativas à falta de acentuação (*agua, quimicos*) e de um elemento coesivo (*produtos químicos/esgotos*), percebemos informações eficientes quanto ao conteúdo (poluição) e uso de verbos que indicam ordem, assim como nos textos dos colegas Caio e Lucas. Portanto, como mostram os registros, os alunos apropriaram-se do gênero e suas especificidades, além de revelarem seus conhecimentos sobre o assunto solicitado, apesar de acreditarmos que a escassez de instrumentos negociados mediações importantes para o desenvolvimento da tarefa.

Destacamos, no texto de Márcio e Jorge, elementos linguísticos salubres para a coesão do texto, como o uso do pronome “*nesses*” para retomar “*agua dos mares, lagos, lagoas e nascentes*”, assim como vocabulário adequado aos propósitos do gênero, o que também pudemos constatar no texto de Lucas (“*isto*”, retomando “*reciclagem*”).

A fim de problematizar ainda mais essa análise, retomamos uma das nossas perguntas de pesquisa: Alunos que têm ensino especializado desenvolvem de forma mais eficaz a leitura e a produção escrita do que aqueles inseridos em contexto regular? Mesmo não fazendo um cruzamento de dados entre as produções de estudantes com DI nos dois contextos de ensino, é possível dizer que será na qualidade das mediações dos pares mais experientes, dos questionamentos, das inferências, dos usos dos instrumentos/signos possíveis e viáveis para a educação linguística que a leitura, a escrita e o desenvolvimento da linguagem de pessoas que apresentam essa diferença quanto ao aprendizado poderá ser mais ou menos eficaz, fazendo com que as tarefas ainda não desenvolvidas com autonomia passem ao NDP. Então, se todas essas possibilidades forem oferecidas a alunos com DI, certamente apresentarão aprendizagem e desenvolvimento no que tange à LP de

forma mais significativa e eficiente. A escola regular, apesar de ter seus problemas pedagógicos, de investimento, de recursos humanos, entre outros, pode apresentar um cenário com pares mais experientes, o que, teoricamente, viria a facilitar o processo de ensino-aprendizagem de alunos com DI.

Com o objetivo de continuar com nossas ponderações quanto ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no contexto de nossa escola APAE-Educadora e uma turma da EJA, passamos à análise de uma aula de LP, gravada em vídeo, durante o ano de 2010.

A aula em questão desenvolveu-se a partir da leitura de um livro infanto-juvenil, cuja temática dialoga com a aula observada e analisada anteriormente. Antes do início da gravação, a professora conversou sobre o seu planejamento. Revelou que seu objetivo era trabalhar a leitura e aspectos do texto escolhido. Além disso, deixou claro que a maioria da turma tinha dificuldades na leitura, na pronúncia das palavras e no entendimento, mas que era importante explorar isso. Assim disse:

Ana: *“Quando tu olhares o vídeo, vais ver que é bem difícil”.*

Ao ouvir esta afirmação, criamos uma expectativa: a de que os alunos teriam com a tarefa, em algum momento, a realização de leitura em voz alta. Isso nos traria dados com os quais poderíamos trabalhar no que se refere às nossas análises e ao que disse a professora. Entretanto, não foi o que aconteceu. Foi Ana quem fez a leitura do livro.

Retomamos, a partir da fala da docente, um pouco das reflexões sobre os processos educacionais que impõem a normalidade às identidades. A leitura dos alunos é considerada difícil porque não decodificam textos longos da mesma maneira que outros estudantes. Sem diagnósticos de DI, fazem-no?

Analisamos que essa fala é constituída sob a ótica da a/normalidade, que considera a diferença desses alunos, quanto a sua aprendizagem, como passível de classificação: difícil. Contudo, não foi o que percebemos, pois diversas leituras foram reveladas por eles, como podemos verificar nos diálogos, nos textos e nas

mediações quanto ao conteúdo que estava em pauta, tanto formal, exigido pela escola, como aqueles constituídos pelas experiências, pelos eventos de letramento dos quais participam.

O olhar da docente representa a lógica da ex/inclusão que é institucionalizada, promove a tradução dos alunos, nesta discussão com DI, interferindo nas práticas educacionais que buscam a monoculturalidade e o aluno ideal. Essa lógica está presente tanto na escola regular quanto na especial. Ressaltamos que seis alunos da escola da APAE são egressos da escola regular e, segundo seus cuidadores, suas capacidades e habilidades não eram consideradas, mas sim, suas diferenças traduzidas por incapacidade/dificuldade.

Nas poucas palavras da professora Ana estão implícitos os valores (ou falta deles) apontados por Rodrigues (2006) em relação à escola inclusiva. Não basta ser especial para incluir: é preciso deslocar o foco da deficiência para a diferença.

A fim de dar continuidade as nossas análises, passamos, então, para a próxima e última aula na seção a seguir, a qual foi registrada em vídeo.

6.4 “O QUE VOCÊS ACHARAM DA HISTÓRIA?”: LEITURA E ESCRITA EM UMA AULA DE LP DA EJA

No entanto, as práticas didáticas consolidadas apresentam sempre resistências, e o uso do texto como pretexto tem continuidade e vem a ser suplementado pela gramaticalização do texto [...] o texto entra menos como produtor de sentido e mais como suporte de análises gramaticais [...] (ROJO, 2009, p. 88).

A aula em análise começou como todas as outras observadas/filmadas: alunos ocupando seus lugares, silenciando para ouvir a chamada e aguardando as orientações do dia. Então, Ana pediu que sentassem em “U” e prestassem atenção à leitura⁵⁸ que ela faria. O título do livro era *Muito prazer, meu nome é Gaia*⁵⁹ e tratava

⁵⁸ De acordo com o que nos foi dito pela professora, antes do início da aula, os alunos iriam ler. Entretanto, não foi o que verificamos.

da história de uma menina que conversou com o próprio planeta Terra sobre a agressão ao meio ambiente. Durante a leitura, Ana fez pausas para mostrar as gravuras e chamar a atenção dos alunos que se distraíam ou demonstravam sono, como podemos verificar:

ANA: Tiago, (toca o braço do o aluno), vamo prestar atenção?

Um aluno, Paulo, abaixa a cabeça.

ANA: Deu, Paulo?

A narrativa era extensa e indicava expressões complexas, como “coroa de névoa”, “densos” e “cabeça ornada”, que não foram explicadas/exploradas com os alunos. As gravuras eram expostas rapidamente aos estudantes e, por vezes, a professora interrompia a leitura para fazer perguntas sobre o assunto da obra, por exemplo:

Ana: O que que é isso aqui que nós estamos vendo?

MARIA: Pessoa, árvore!

ANA: Mas isso aqui?

A professora mostrou a imagem de um pulmão.

LEO: Um pulmão!

Ana continuou a leitura que abordava, através do diálogo entre a menina e o planeta, Gaia, como a natureza está sendo destruída. Tempo depois, a professora interrompeu a leitura e disse:

⁵⁹ Não tivemos acesso às referências da obra, pois, após a leitura, a professora guardou-o em seu material. Solicitamos em outro dia as referências à professora, mas não obtivemos sucesso. Na internet também não encontramos referências.

ANA: Lembram quando eu falei do arroio da RS 240 que vem de Estância que tava poluído e matou um monte de peixe? Isso é poluição! Fazer uma plantação ali é muito perigoso, vai dar doença, dor de barriga!

JORGE: Por isso que é melhor ir de a pé do que de carro!

ANA: Exatamente! Os animais também estão morrendo nos mares. Tão cheio de plástico na barriga. E onde colocamos o papel de bala? No lixo. Na casa da gente é onde começa tudo!

Aqui não houve oportunidade de os estudantes interagirem a partir dos questionamentos feitos por Ana, uma vez que a mesma respondia ao que perguntava. No entanto, os alunos queriam participar da discussão, não levando em consideração aspectos da narrativa lida, como quem eram os personagens ou onde se passava a história. Queriam trazer suas experiências e opiniões. Contudo, acreditamos que a professora acelerava a leitura em função do tempo. De qualquer forma, a prática de letramento que se desenvolvia através da leitura daquele texto poderia ter sido mais explorada no que se refere às histórias que os discentes queriam narrar. Então, a professora continuou a leitura. Essa não foi mais interrompida nem por ela nem pela turma.

A atividade de leitura realizada por Ana durou vinte e dois minutos, desconsiderando-se as primeiras intervenções e os questionamentos anteriormente indicados; ao todo foram vinte e oito minutos. Não houve questionamento sobre espaço, tempo, personagens, conflito, entre outros aspectos textuais. Após a leitura, Ana, perguntou:

ANA: O que vocês acharam da história?

Assim expressaram-se os alunos:

LEO: Cuidar para não poluir, não desmatar...

MARIA: Cuidar mais dos animais, não fazer mal, são iguais a nós, né, sora?

ANA: Isso mesmo!

CAIO: E não se deve jogar a sacola no chão.

TIAGO: É preservar a natureza! Eu não jogo lixo para fora do carro.

Após essas respostas a docente deixou que a turma se expressasse de forma espontânea, sem controlar os turnos de fala. Percebemos, então, momentos de mediação em relação ao assunto proposto, já que informações vinculadas ao meio ambiente surgiam e, como já sabemos, não era um assunto novo para a turma, nem pelas práticas de letramento na escola, nem em relação às vivências dos educandos. Nesses momentos, a mediação entre os alunos se deu no que concerne à localização dos postos de coleta seletiva de lixo, ao uso de peles de animais para a confecção de roupas e à possibilidade de se utilizarem *“peles que não são de verdade”*, como disse Caio, explicando para Leo que *“existem panos que parecem pele de verdade, mas não são”*. Esse tipo de contribuição sustenta as ideias de Vigotski quanto às relações do indivíduo e seu contexto cultural e social e da internalização dos fatos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações, uma vez que, nessa troca de ideias, os conceitos evidenciados pelos alunos em relação ao meio ambiente eram evidentes e iam muito além dos estímulos dados pela leitura realizada por Ana.

Durante a discussão entre os alunos, a professora não realizou interferências nem em relação ao assunto nem em relação aos aspectos da narrativa lida. Pensamos que a docente poderia ter feito questionamentos aos alunos que não se manifestaram, só assistiram, *“pois a língua exerce um papel fundamental na comunicação entre os sujeitos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real”* (OLIVEIRA, 2005, p. 10).

Após o assunto se esgotar por parte dos estudantes, Ana iniciou outra etapa da aula. Colocou a data no quadro, escreveu DITADO e numerou de 1 a 10, fazendo

linhas. Pediu à turma que fizesse a mesma numeração no caderno e aguardasse as palavras que ela iria pronunciar. Disse Ana:

ANA: São palavras conhecidas, eu acabei de ler na história!

A professora selecionou dez vocábulos da história lida, pronunciando-os, conforme a sequência:

1-	floresta
2-	braços
3-	responsabilidade
4-	prazer
5-	assustada
6-	existente
7-	natureza
8-	humana
9-	desequilíbrio
10-	acesso

Quadro 9: Palavras do ditado feito pela professora

Durante o ditado, Maria repetiu várias vezes, em voz alta, as palavras, a fim de registrá-las corretamente. Apresentou maior dificuldade nos vocábulos RESPONSABILIDADE, EXISTENTE e ASSUSTADA.

À medida que lançava as palavras aos alunos para serem escritas em seus cadernos, a professora fazia questionamentos sobre a flexão dos substantivos, classificação das palavras quanto ao número de sílabas, como podemos verificar a seguir:

ANA: (Após ditar floresta) Esta palavra está no plural ou no singular?

Em coro, a turma respondeu que estava no singular.

Após ditar *responsabilidade*, a professora questionou:

ANA: Essa palavra é dissílaba, trissílaba ou polissílaba?

Mais uma vez, em coro, os alunos disseram:

ALUNOS: Polissílaba!

ANA: Muito bem!

E assim, para cada palavra, ela repetia alternadamente as mesmas questões: se a palavra estava no plural ou no singular; se a palavra era dissílaba, trissílaba ou polissílaba. As respostas dadas pelos estudantes para todos os questionamentos estavam corretas do ponto de vista da gramática tradicional, o que deixou Ana muito satisfeita, pois, ao final, ela disse:

ANA: Ótimo! Todos aprenderam di-re-i-ti-nho!

Verificamos que os estudantes, em relação à flexão dos substantivos quanto ao número e à classificação das palavras quanto ao número de sílabas respondiam às questões sem mediação de um par mais experiente, o que, segundo Vigotski (2005), trata-se do nível de desenvolvimento real (NDR). Apesar disso, trazemos algumas perguntas a respeito do exercício, a partir da linguagem oral, proposto pela professora: em que medida essa tarefa oportunizou ao aluno desenvolver sua competência discursiva? De que forma a atividade atendeu ao que prescrevem os PCNs (1997) quanto à exploração do texto literário, uma vez que os planos de aula nesse contexto deveriam ser pensados considerando tais documentos, segundo a Direção da escola? Questionamos tal atividade, pois as prescrições indicam que a

leitura literária envolve [...] reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de

higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto” (PCNs, 1997, p. 36).

Não estamos nos posicionado contra o ensino de tópicos relativos à gramática tradicional, mas pensamos que, de acordo com o texto escolhido, a atividade tornou-se artificial, sem uma reflexão sobre o uso desse conteúdo nesse contexto. Concordamos com Mollica (2007, p. 45), quando diz que para o aprendiz “que é competente em seu sistema de língua materna, quanto maior a ampliação do leque linguístico, tanto mais proficiente ele se torna nos diferentes contextos de uso e de gêneros discursivos”. Como vemos, isso não acontece por meio de exercícios semelhantes ao mencionado. Não podemos afirmar que tais práticas sejam desenvolvidas sempre dessa forma, mas, se considerarmos os registros feitos no diário de campo e as filmagens realizadas e que aqui, por uma questão de tempo e espaço, não foram exploradas, verificamos que o estudo das regras gramaticais sem um fim específico, sem estar vinculado à produção de textos (orais e/ou escritos) é prática preponderante do/no planejamento. Pelo que verificamos, a ampliação do leque linguístico dos educandos, como diz Mollica (2007) através de convenções puramente gramaticais, como a que percebemos, fica aquém das possibilidades/necessidades dos discentes.

Logo após o término do ditado, a docente pediu que, espontaneamente, os alunos se dirigissem ao quadro para fazerem a correção das palavras. Leo e Caio escreveram a primeira e a segunda, respectivamente, obedecendo à ortografia; João registrou a terceira palavra dessa forma: “*RESPONSSABILIDADE*”. Essa foi uma das que Maria articulou muitas vezes e com dificuldade, conforme indicamos no início da seção. Nesse momento, a turma começou a conversar, comentando que havia divergência entre os registros. Então, a professora disse:

ANA: A palavra ficou maior do que ela é. Tu botaste dois “s”.

João apagou tudo e reescreveu de acordo com a norma ortográfica, enquanto os outros alunos conferiam seus registros, corrigindo-os ou simplesmente colocando um sinal de certo quando a resposta estava correta.

Maria, então, foi ao quadro para registrar ASSUSTADA. Num primeiro momento, escreveu ASUTADA. Em seguida, um colega, acompanhando a reescrita do vocábulo, pediu para que ela lesse novamente o que havia escrito. A menina percebeu que faltou a letra S antes da letra T, contudo não observou a ausência do dígrafo. Ana, então, que estava olhando os cadernos, foi até o quadro e pediu que soletrassem a palavra. Tiago deu a resposta, e a professora escreveu o vocábulo novamente acima da resposta da aluna Maria. Percebemos que mais alunos (três) haviam registrado de outra maneira e fizeram a alteração conforme o registro da professora.

A sexta palavra, EXISTENTE, apresentou o maior número de registros diferentes do alvo por parte dos informantes. O aluno que foi ao quadro registrou de acordo com a ortografia vigente, entretanto Maria disse:

MARIA: Tá errado!

Ana questionou:

ANA: Será? Lê de novo.

A aluna leu o que o colega escreveu e o que ela havia escrito. Percebeu que o que ela havia registrado estava inadequado quanto à ortografia: EZITETE. João, Leo, Caio e Maria fizeram a reescrita conforme o que estava no quadro. Do ponto de vista da teoria sociocultural, neste episódio, os envolvidos, Maria e Ana, mais uma vez fazem interações por meio da linguagem a fim de resolverem um problema. O mesmo ocorreu logo após, quando Sílvia escreveu NATURA, ao invés de NATUREZA. Maria assim expressou:

MARIA: TÁ ERRADO, TÁ TUDO ERRADO!

A professora incentivou os colegas a auxiliarem a estudante. Então, João levantou-se, foi até o quadro e mostrou a sílaba que faltava.

As outras palavras, *humana*, *desequilíbrio* e *acesso*, foram escritas no quadro pela professora, sem a interação de nenhum aluno, pois o término da aula se aproximava e, pelo que observamos, a docente pretendia que todos os vocábulos fossem corrigidos. Então, acreditamos que a mesma pensou que não haveria tempo de os alunos participarem da correção, conforme vinham fazendo. Assim, fizeram as alterações nos cadernos, de acordo com o registro das demais palavras por Ana.

Conforme pudemos verificar, o objetivo dessa aula de LP para a turma da EJA da APAE - Educadora não era o de promover a leitura por parte dos alunos nem explorar o texto literário. Como mencionamos, a atividade a partir da leitura do livro *Muito prazer, meu nome é Gaia!* usou o texto como pretexto a fim de trabalhar questões gramaticais.

Embora a tarefa tenha apresentado um cunho tradicional de ensino de LP, destacamos, mais uma vez, que a turma vivenciou importantes mediações a partir do que foi proposto. Podemos dizer que o contexto revelou o modelo autônomo de letramento, contudo as respostas e hipóteses dos alunos quanto às tarefas nos mostram que a DI não é um empecilho para que o ensino-aprendizagem da LP na escola especial possa acontecer de forma a desenvolver a reflexão sobre a língua e seus usos, considerando práticas sociais culturalmente determinadas. Apesar de a disciplina de LP, neste contexto de ensino, estar ligada ao ensino da norma culta, por meio de atividades tradicionais que pouco contribuem para que o aluno avance na resolução de problemas cotidianos determinados pela situação sócio histórica da comunidade, verificamos que os alunos com DI, participantes da pesquisa, revelam muitos conhecimentos linguísticos e sociais, que os déficits podem vir a ser superados, pois “Devido à plasticidade dos processos do indivíduo, a deficiência não possui somente o caráter de obstáculo [...] se o grupo social propiciar caminhos especiais, muitas vezes por vias alternativas, para sua superação” (GÓES, 2008, p. 39).

No que concerne aos aspectos da mediação (não) realizada pela professora em relação às hipóteses de seus alunos, mais uma vez queremos ressaltar que nossas problematizações não têm o intuito de crítica a sua forma de conduzir o processo de ensino-aprendizagem da LP no contexto da turma da EJA. Salientamos

que nossas ideias/posicionamentos sobre a educação inclusiva, desenvolvidas no capítulo 2.1.1, fizeram-nos refletir sobre as possibilidades existentes nesse contexto de escola especial: prover espaço de ensino-aprendizagem, a fim de normalizar os saberes e as formas de aprender, pode não conferir excelência educacional, mesmo que o planejamento seja feito a partir de prescrições que não veem a língua como código. Como já refletimos, é através das relações, mediações entre pares mais experientes diante das múltiplas possibilidades de interação, que a linguagem permite nos contextos sócio históricos culturalmente determinados que o currículo se (des)construa.

Sabemos que as análises realizadas não se esgotaram/esgotarão, contudo, considerando o que expomos neste capítulo por meio das mesmas, não há uma interlocução entre o PE (2006) da escola e a prática desenvolvida na aula de LP. Não estamos dizendo que deva ou não haver, mas, conforme nos foi indicado pela direção da escola, essa interlocução deveria existir. Se os PCNs (1997) indicam que o texto deve ser a unidade de ensino, constatamos que, para a turma em questão, o ensino da LP está centrado nos aspectos da gramática tradicional da LM, assim como ocorre nos contextos regulares de ensino, com alunos que podem ou não apresentar diferenças, ou *necessidades educativas especiais*, de acordo com o MEC.

Verificamos um esforço grande por parte de pesquisadores que a educação para/de LP no Brasil atenda às demandas culturalmente determinadas de nossa sociedade a fim de que os estudantes conquistem a autonomia e a cidadania, mas, na prática, o ensino da gramática normativa ainda é muito difundido. Essas ideias corroboram com as de ROJO (2009) quando afirma que a escola

tanto pública como privada [...] parece estar ensinando mais regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e de protagonizar soluções apesar de a “nova LDB” já ter doze anos (ROJO, 2009, p. 33).

Embora não verifiquemos uma interface entre o que é prescrito para a disciplina de LP e a prática em sala de aula, temos que considerar que outras práticas de letramento acontecem na instituição. Tais práticas podem, sim, auxiliar o aluno com DI a ampliar suas possibilidades linguísticas dentro da comunidade em que está inserido atendendo às demandas da mesma. Quando colocamos/evidenciamos a parte do currículo denominada *O trabalho como fator de inclusão*, percebemos que o desenvolvimento das práticas de letramento elencadas podem/devem desenvolver os letramentos críticos e protagonistas (cf. ROJO, 2009), situados no mundo social, cujos significados estão contextualizados, pois a turma em questão pertence à EJA

Em virtude do que foi exposto, arriscamo-nos a dizer que a postura da docente, tanto em relação à elaboração do PE (2006) quanto às mediações com os alunos em sala de aula durante as atividades direcionadas à aprendizagem da língua, está vinculada à concepção/representação de língua/linguagem que a mesma possui, por isso, por vezes, indicávamos que nossas problematizações não tinham o caráter de crítica pela crítica. Não é nosso objetivo analisar a formação docente, mas podemos dizer que o professor também necessita de mediações a fim de desenvolver suas possibilidades de atuação, principalmente em contextos em que as diferenças cognitivas, físicas, afetivas, psicológicas, culturais estão cada vez mais evidentes e urgentes.

Não por acaso, tecemos ainda considerações sobre a inclusão sob o prisma da governamentalidade. A tendência à padronização e à normalização é latente na escola regular e na especial em que a monoculturalidade parece o ideal. Assim, retomamos as discussões feitas no segundo capítulo sobre a inclusão: não existe uma receita para realizá-la na escola especial ou na escola regular; precisa-se de um movimento daqueles que constituem a escola para torná-la perceptível. Acreditamos que tanto os eventos de letramento, quanto as práticas de letramento sociais ou escolares devem ser valorizadas pela escola/comunidade no que se refere à inclusão; não é só a DI que exclui, e a linguagem pode facilitar os meios de se construir a cidadania, por isso tencionar a inclusão no contexto escolar é relevante.

Quando nos propomos a problematizar o ensino-aprendizagem de LP por alunos com DI em um contexto de ensino especial, tínhamos algumas perguntas de pesquisa para as quais gostaríamos de encontrar respostas. Como aquela feita pela professora Ana aos alunos: “*O que vocês acharam da história?*” A fim de estabelecer uma relação entre o questionamento feito por Ana aos alunos sobre a história e sua colocação, para nós, de que a leitura é “bem difícil”, trazemos para essa análise uma de nossas perguntas de pesquisa: *Alunos que têm ensino especializado desenvolvem de forma mais eficaz a leitura e a produção escrita do que aqueles inseridos em contexto regular?* Para respondê-la, amparamo-nos em Vigotski (2007), quando afirma que aprendizado não é desenvolvimento, mas quando bem organizado resulta em desenvolvimento. A leitura do texto não foi realizada pelos alunos; para Ana isso seria difícil. Portanto, não houve colaboração para que atribuíssem significados ao texto a partir de suas experiências leitoras. Pelo discurso da professora, o difícil era uma consequência da DI, por isso ela leu a história. A pergunta da docente não foi respondida, considerando os aspectos do gênero, conforme ela esperava. Quanto a nossa pergunta de pesquisa, podemos dizer que o contexto especial ou regular só proporcionarão desenvolvimento da linguagem daqueles cujo diagnóstico indica deficiência, se os educadores desmistificarem a própria ideia de deficiência, atuando pelo prisma da diferença.

Quanto à aprendizagem da LP pelos alunos da turma em questão, pudemos perceber que vai além das paredes da sala de aula e revela saberes salutareos sobre a língua. No que se refere à formação de conceito, às generalizações e abstrações, notamos que a língua/linguagem é ferramenta importantíssima para as mediações que se estabeleceram entre eles. Se não houve acesso a textos, a materiais contemporâneos, a meios semióticos entre tantos instrumentos que os letramentos possibilitam, podemos dizer que a mediação, a colaboração entre o grupo de alunos e a docente e a valorização das experiências dos discentes revelou saberes sobre a língua que se assemelham em muito aos dos alunos que frequentam escolas regulares.

Nossos informantes evidenciaram eficiência na elaboração de gêneros instrucionais, mediados pelos registros escritos da docente, e também pela colaboração entre os colegas, como observamos nos textos de Caio, Lucas, Márcio

e Jorge. Eles revelaram conhecimentos sobre regras gramaticais, expressaram-se através de textos orais, situando seus conhecimentos sobre poluição nas duas aulas analisadas, ou seja, alcançaram os objetivos que foram traçados para eles. Além disso, colaboraram de forma efetiva com mediações a fim de que os colegas conseguissem realizar as atividades.

Através das ideias sobre as implicações da ex/inclusão escolar, das problematizações sobre a leitura e a escrita, considerando a teoria sócio-histórica, os estudos de letramento e as prescrições indicadas pelos PCNs, procuramos, nessas análises, verificar como esses aspectos que circunscrevem o ensino-aprendizagem da LP na turma da EJA se entrecruzaram, estabelecendo valores para o desenvolvimento da LM como disciplina em um contexto de educação especial.

E é sob esse prisma que passamos, então, às nossas Considerações Finais em que procuraremos desenvolver nossas perguntas de pesquisa, através das análises realizadas, considerando o construto teórico escolhido. Contudo, desejamos salientar que nenhuma resposta é definitiva, se é que conseguiremos chegar a respostas. Justamente por isso, não intitularemos a próxima seção de conclusão, pois nossas constatações permitem questionamentos, inferências e interpretações diversas, dependendo do olhar do leitor.

Contudo, em nossas análises verificamos a ideologia sobre a ex/inclusão presente no fazer docente/discente, como cenário de normalização, além de constatar que a LP é ensinada/aprendida como código, tanto nos documentos vigentes quanto na prática em aula de LM, quanto ao trabalho proposto pela escola. Além disso, percebemos a riqueza das mediações estabelecidas durante as atividades pelo grupo de estudantes e da carência das mesmas, em determinados momentos, por parte da docente. Além disso, verificamos um descompasso entre o que é prescrito pelo MEC e o que é desenvolvido em relação à disciplina de LP. Passamos, então, às reflexões que finalizam esta pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa.

Foucault

As palavras de Foucault foram tomadas emprestadas para iniciarmos estas considerações, uma vez que apontam alguns aspectos de nosso trabalho até então. Na construção e reconstrução de cada página estão ex/implícitas nossos dizeres sobre o ensino-aprendizagem da LP por alunos em um contexto de ensino especial. Isso já diz muito. Diz sobre os nossos posicionamentos sobre a escola, sobre a concepção que se pode/tem sobre a língua materna, sobre as ideologias em relação aos processos educacionais, sobre a nossa visão de ser humano, sobre as aprendizagens que desenvolvemos.

Tentamos, ao longo da pesquisa, dizer de que lugar queríamos falar, de que lugar nos sentíamos mais seguras para dizer sobre aquilo que constatamos, acreditamos, duvidamos. E foi através das dúvidas verbalizadas e das interlocuções que se estabeleceram a partir delas que começamos a dizer o que nos inquietava. Uma dessas inquietações residia em ideias sobre como a disciplina de LP é ensinada/aprendida por alunos que apresentam diferenças em relação aos processos de ensino-aprendizagem.

Para retomar um pouco da trajetória que percorri, sinto-me à vontade para dizer, nesta circunstância, como pesquisadora, que minhas inquietações, durante muitos anos, permitiram uma busca por outras falas e outros olhares sobre o trabalho que desenvolvia em sala de aula regular. O que não era dito passou a ser questionado; o que era dito, também. Muitas de minhas práticas foram superficiais e percebi a necessidade de buscar novas opiniões, concepções e postulados sobre

como alunos com DI poderiam aprender a LP como disciplina institucionalizada de uma maneira mais significativa eles.

Dessa forma, deparei-me com várias teorias e postulados e adotei perspectivas teóricas e metodológicas que ajudaram a perceber como, em um contexto de ensino especial, a inclusão é proposta, como a LP é concebida e como o processo de ensino-aprendizagem por estudantes com DI é desenvolvido.

Então, para a realização desta investigação, assumimos como construto teórico, na análise de nossos dados, aspectos relevantes sobre a teoria sócio-histórica postulada por Vigostki (2007), em interface com os estudos de letramento, bem como realizamos incursões em áreas como a educação, quanto aos Estudos Culturais, e à área médica, a fim de nos apropriarmos sobre o que essa área apresenta sobre a DI. Mostramos, através de um breve mapeamento, a carência de pesquisa no que concerne à aprendizagem da leitura e da escrita por alunos que apresentam essa diferença para/no desenvolvimento da linguagem, recorte que nos interessa, assim como justificamos o caráter inter/transdisciplinar da Linguística Aplicada.

Acreditamos que nossa investigação contribui para novas discussões no campo da linguagem, pois aponta aspectos, no nosso entendimento, importantes no que se refere ao ensino-aprendizagem da LP e mostra a relevância da interface com outras áreas. Foi preciso buscar na área médica, na educação e na psicologia conceitos e pressupostos que não só dialogassem, mas também se fundissem para a análise os fatos.

Nesse sentido, chamamos a atenção para a forma como a deficiência é concebida, principalmente pela instituição escola, seja ela regular ou especial, que tem responsabilidade pela constituição dos sujeitos, impondo-lhes, através da adoção de diagnósticos e indicações de determinadas características, barreiras na aprendizagem que, muitas vezes, nem a chamada deficiência impõe. Por isso, ressaltamos a ideia de que ela é muito mais uma construção sócio-histórica culturalmente determinada do que características em relação a condições físicas, psíquicas, cognitivas, entre outras.

Não será por meio de adaptações curriculares ou somente atividades, conforme Vigotski (2007), baseadas nos métodos concretos (observar-fazer) que alunos com DI, nos contextos escolares, chegarão ao desenvolvimento da leitura e da escrita, de acordo com que é imposto pela escola. Assim, nosso primeiro objetivo, relacionar as possibilidades linguísticas e cognitivas de alunos com DI no contexto de ensino-aprendizagem da LP, considerando estudos sobre a DI e concepções dos Estudos Culturais sobre as diferenças, foi desenvolvido quando percebemos que a literatura médica aponta que a DI apresenta um funcionamento cerebral inferior à média, comprometendo a comunicação, autocuidados, habilidades sociais, entre outros e que esse conceito serve na/para a escola como uma forma de tentar uniformizar/normalizar as diferenças dos sujeitos em questão e com outras diferenças.

Desde o início de nossas discussões, nosso posicionamento em relação à ex/inclusão foi de encontro às concepções que percebem e constroem os sujeitos através da ótica da normalização, constituindo o sujeito pelo viés da deficiência, o que impossibilita que suas habilidades sejam valorizadas. Em nossa pesquisa, essa concepção enraizada na/pela escola ficou evidente também na fala da professora, ao referir-se à leitura dos alunos da turma da EJA como *difícil*. A postura da docente representa o que ocorre na instituição escolar a qual procura vigiar os desvios, descrever patologias, afirmando que “algo está errado, que há alguma coisa equivocada no sujeito, que possuir uma deficiência é um problema” (Skliar, 2006, p. 18).

Acreditamos que essa inserção no campo da educação nos possibilitou enxergar nas diferenças possibilidades de construção de um currículo em que todos que constituem e são constituídos pela escola possam dizer tudo aquilo que lhes é significativo, urgente, além de como fazer com que os conteúdos se tornem significativos na área da linguagem e em todas as outras.

Uma pista de que isso é possível e necessário está nas palavras dos cuidadores dos alunos egressos da escola regular para a escola da APAE: “a escola não tava nem ligando, se o Caio sabia a leitura, ele nem fazia fraze”. “o mais

importante ele não faiz que é os numero conta né e sabe as letra”, “ela não gosta da professora nem da turma. Pra eles, ela é burra”, “as coisas eram complicadas e tem uns apelidos feios pra ele. Ele fica na revolta”, “Ele era tratado muito mau. Meu filho tem direito de aprender”.

Além disso, percebemos que as concepções sobre o ensino-aprendizagem de LP, no contexto de pesquisa, demonstram um descompasso entre o que deveria ser prescrito, segundo a escola, entre o que é prescrito, de acordo com o PE (2006) e entre os eventos e práticas de letramento desenvolvidas durante as aulas observadas/filmadas. Há ainda uma visão de que a LM deve ser ensinada sob o prisma de código, uma vez que os conteúdos gramaticais são o fio condutor das aulas, e a linguagem como interação não é desenvolvida/promovida de forma consciente.

Constatamos isso, uma vez que na EJA os alunos estão inseridos em práticas de letramento institucionalizadas, cujo objetivo é promovê-los para o mercado de trabalho, contudo a exploração dos gêneros citados nas análises está descontextualizada das aulas de LP. Assim, essas análises atendem a outro objetivo a que nos propomos: explicitar as concepções de ensino-aprendizagem de LP subjacentes aos documentos que regem o trabalho com LM na APAE - Educadora, considerando o que prescrevem os PCNs (1997).

Sabemos que os PCNs (1997), apesar de muitos anos do início de sua vigência, ainda regem o ensino das escolas de todo o país. Também é muito divulgado que grande parte das aulas de LP não corresponde às prescrições e que a gramática normativa ainda é muito difundida e priorizada nas escolas brasileiras. Tecemos esses comentários, a fim de refletir sobre as perspectivas de ensino de LM a que estão expostos os alunos da APAE – Educadora: na verdade estes estudantes recebem a mesma educação linguística que os alunos de escola regular. Desenvolvem tarefas referentes à língua formal, sem muito espaço para reflexão sobre os usos da língua em diferentes contextos.

E o que pudemos constatar? Que esses alunos com diagnóstico de DI produziram eficientemente o que lhes foi solicitado. Acreditamos que tal

constatação seja mais uma contribuição de nosso trabalho, no que concerne ao objetivo de refletir sobre dados de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita em LP por alunos com DI, verificando em que medida envolvem/implicam a mediação e práticas de letramento.

Como o ensino da LP está programado para que o aluno reproduza padrões gramaticais, mesmo que o texto seja usado como pretexto para esse ensino, podemos perceber, na análise dos dados, que, apesar de os estudantes da turma da EJA, que têm DI, não serem expostos a eventos e práticas de letramento que proporcionariam uma maior interação pela/na linguagem e um maior repertório linguístico, foram riquíssimas as formas de mediação/colaboração entre os alunos quando desenvolviam as tarefas conforme indicação da docente.

Outro aspecto que nos chamou a atenção diz respeito às oportunidades de eles poderem livremente trocar ideias, questionar os colegas, apontando dúvidas ou falhas nas atividades escritas/orais. Para nós, essas interferências atuam na ZDP, permitindo que as tarefas que não conseguem fazer sozinhos possam ser efetivadas com a ajuda de companheiros mais experientes.

Os estudantes demonstraram, em seus textos, conhecimentos sobre o gênero textual solicitado (instrução) em relação às suas características sócio-discursivas, assim como evidenciaram conhecimentos linguísticos na elaboração do mesmo, como o uso de anáforas (texto de Lucas, Márcio e Jorge), uso da vírgula para separar termos da oração, uso de verbos no infinitivo para indicar ordem. Apesar de os textos apresentarem diferenças em relação à acentuação convencional, e, em maior número, à concordância, ao uso de conector, não os consideramos muito diferentes dos dados apresentados por alunos da escola regular e sem diagnósticos de DI.

Logo, verificamos que nossos sujeitos de pesquisa apresentam em suas produções escritas abstrações e conhecimentos diversos sobre a língua.

Como um dos nossos objetivos era refletir sobre a leitura a escrita e a mediação, pensamos ser oportuno dizer que a aprendizagem evidenciada pelos

alunos da turma da EJA revelou-se além de nossas expectativas. Após os primeiros contatos na escola, antes mesmo de conhecer a realidade da turma, fomos expostas a um quadro de ensino-aprendizagem de LP que não correspondeu ao que verificamos. Os laudos apontavam muitos problemas cognitivos, mentais e emocionais, os pareceres indicavam baixo rendimento escolar; enfim, nos fora revelado um cenário de definição e classificação, de identidades construídas de verdades técnicas/especializadas.

Quanto ao que verificamos em sala de aula, destacamos que as poucas oportunidades de os alunos manusearem diferentes materiais para leitura e a falta de mediação (pedagógica e semiótica) podem comprometer as habilidades de compreensão, interpretação e ampliação vocabular, e isso, posteriormente, reforça essa ideia de deficiência.

Embora a leitura e a escrita, nesse contexto de ensino, assim como a atuação da professora, a fim de que os alunos cheguem ao NDR, através de mediações, deva ser ampliada, acreditamos que a liberdade que os discentes tiveram para atuar em relação aos trabalhos dos outros colegas, estabelecendo colaboração, permitiu-lhes realizar as tarefas propostas, revelando o NDR em que se encontram no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita, fato que permite ao docente planejar seu programa de ensino, apesar de não termos percebido essa postura no contexto observado.

Ao chegar ao final dessa caminhada de dois anos de estudo, consigo perceber o quanto esta pesquisa contribuiu para minha vida profissional, trabalhando com alunos em um contexto regular de ensino, permitindo com que minhas concepções sobre a inclusão e o ensino-aprendizagem de LP pudessem se reconfigurar, já que minhas lentes sobre o que é deficiência são outras.

Acredito que as discussões feitas nesta dissertação são relevantes sobre o ponto de vista linguístico, uma vez que podem estimular reflexões e novos trabalhos relacionados com o tema, como uma investigação sobre a leitura e a escrita de alunos com DI em turmas regulares de ensino. Uma das contribuições que

considero importante no contexto da APAE refere-se ao espaço de escuta e de interlocução que os estudantes constroem em sala de aula.

Por fim, não dissemos tudo, nem podemos, já que nosso objetivo não era esgotar o tema, nem tínhamos essa pretensão. De qualquer forma, trazer a leitura, a escrita e a DI, considerando a escola especial, permitiu-nos um exercício de reflexão sobre o ensino-aprendizagem no que concerne ao ensino da LM, se é que ela é ensinada.

Desse exercício posso dizer que a deficiência não impede a aprendizagem da LP; os alunos com DI dominam a LP, comunicam-se eficientemente através dela, participam de eventos de letramento em seus trabalhos, famílias, igrejas, participam e desenvolvem práticas de letramento na escola sob a orientação da professora, apesar da pouca mediação da mesma para um avanço no que se refere a algumas questões mais formais da língua. Salientamos isso, pois eles possuem capacidades para aprender conteúdos mais abstratos, mais complexos através de colaboração e mediação.

E assim, voltando à epígrafe, não falamos de qualquer coisa nem em qualquer circunstância, mas de seres humanos que, auxiliados pela ciência, aqui da linguagem, podem aprender mais, ensinar mais e ter o direito de dizer aquilo que para eles é importante.

REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra Ayach. *As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental*. In: BATISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (org). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

ANACHE, Alexandra Ayach; Mitjans Albertina Martinez. *Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem*. Psicologia Escolar e Educacional, Campinas. Dec. 2007 vol.11 no.2.

ANUNCIAÇÃO, Vera Lúcia. *A produção de textos na deficiência mental*. 2004. 228f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2004.

APAE. APAE-Educadora: *A Escola que Buscamos* - Proposta Orientadora das Ações Educacionais, (2001).

APAE. Plano de Estudo, 2006.

APAE. Projeto Político Pedagógico, 2005.

BALLONE, G. J. *Deficiência mental*. 2007. Disponível em: <http://www.psiqweb.com.br>. Acesso em: jan. 2010.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estratégias para La educación*. Version preliminar, 1995.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, p. 27-42; p. 61-90; p. 91-102; 2006.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental: *Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e Segundos ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília: SEF, 1997.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 07.10.2009.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada*. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs). *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAIADO, Kátia Regina Moreno (et al.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

CELANI, Alba Maria A. *Transdisciplinaridade na Linguística*. In: SIGNORINI, I. e M. C. CAVALCANTI (orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

COLE, Michel (et al.). *Prefácio dos organizadores da obra*. In: VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

COSTA, Sônia Bastos Borba Costa. *A linguística e os estudos de linguagem rumo ao século XXI – Vitória da Conquista*, 2003. <http://www.prohpor.ufba.br/alinguis.html>. Acesso: ago. 2009.

CUNNINGHAM, Cliff. *Síndrome de Down: uma introdução para pais e educadores*. Porto Alegre: Artemed, 2008.

FATOS sobre a síndrome de Kabuki. Disponível em: http://kabukisyndrome.com/portuguese/port_kabuki.html. Acesso em: set. 2009.

FERRÉ, Nuria Pèrez de Lara. *Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta*. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 195-214, 2001.

FERREIRA, Windyz B. *Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca*. In.: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, p. 211-238, 2006.

FOUCAULT, Michael. *A ordem do discurso*. 17ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GERALDI, J. W. *Concepções de linguagem e ensino de português*. In: GERALDI, J. W. (org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial*. In: BATISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (org). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

GOMES, Adriana L. Limaverde (et al.). *Atendimento educacional especializado: deficiência mental*. Brasília: SEESP, SEED, MEC, 2007.

GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. São Carlos: Claracruz, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 7-22; p. 47-65, 2005. <http://www.espacoacademico.com.br/027/27wlap.htm>. acesso: out. 2010.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Campinas: Editora Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

_____. *O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?* In: _____; SIGNORINI, I. (Orgs). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: ARTEMED, 2000.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal/ Lógica dialética*. Tradução de Carlos N. Coutinho, 1979, p. 192. (Local: editora).

LEITE, S. A. S. (org.) *Alfabetização e letramento – contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas, Komed/Arte Escrita, 2001.

LOPES, Maura Corcini. *Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade*. In: LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C.; ROOS, A. (Org.). *In/exclusão: nas tramas da escola*. 1ª. ed. Canoas: ULBRA, p. 11-33, 2007.

LOPES, Moita. L.P. (org) *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editoria, 2006.

MOLON, Susana Inês. *Contribuições epistemológicas da perspectiva sócio-histórica para a Educação Ambiental*. In: GALIAZZI, Maria do Carmo, FERITAS, José Vicente de. (Orgs.). *Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005, p. 135-150.

MARCUSCHI, L. A. (2002). *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Â. (et al.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: ARTMED, 1996.

MOLLICA, Maria Cecília. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *História, consciência e educação. Coleção Memória da Pedagogia: Lev Semenovich Vygostky*. Rio de Janeiro, v 2, n. 2, p. 6-9, 2005.

PPG Unisinos. Disponível em < <http://www.unisinos.br/ppg/linguistica/>>. Acesso em: 04 ago. 2009.

PRAXEDES, Walter, *Revista Espaço Acadêmico- Ano III- No 27 – Agosto/2003 – Mensal ISSN 1519.6186*. Disponível em:

RAJAGOPALAN, Karnavillil. *Repensar o papel da Linguística Aplicada*. In: LOPES, Moita. L.P. (org) *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RECH, Tatiana Luiza. *A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que tornaram uma “verdade” que permanece*. 2010. 182f. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2010.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

RODRIGUES, David. *Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva*. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, p. 300- 318, 2006.

ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSA, A. & MONTERO, I. *O contexto histórico do trabalho de Vygotsky: uma abordagem sócio-histórica*. (pp.57-83). In: MOLL,L.C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. *Letramento em jovens e adultos com deficiência mental*. 2006. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2006.

SILVA, E. M. da. *Reflexões Acerca do Letramento: Origem, Contexto Histórico e Características*. Disponível em: http://www.cereja.org.br/pdf/20041105_Elson.pdf. Acesso em: 24 de jun. 2008.

SKLIAR, Carlos. *A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”*. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, p. 16-34, 2006.

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

STREET. B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: University Cambridge, 1984.

TFOUNI, L. V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Editora Pontes, 1988.

_____. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2006.

UNESCO. *Declaração mundial de educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Tailândia, 1990.

VEER, Van Der R. & VALSINER, J. *Vygotsky – Uma síntese*. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Cultura, culturas e educação*. Revista Brasileira de Educação. 23 (maio-ago), p. 5-15, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01.pdf>

VICTOR, Sônia Lopes. *As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre a inclusão da criança com deficiência no contexto da escola de educação infantil*. In: BATISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (org). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____ *Pensamento e Linguagem*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZONATTO, Katia O. et all *O discurso sobre os portadores de deficiência em documentos oficiais*. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.12, n.2, p.419-433, jul./dez. 2009.

[1] O seguinte excerto é uma tradução do livro do Brian Street, *Literacy in theory and practice*, de total responsabilidade do autor.

ANEXOS

ANEXO 1 - EJA- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-DI

JUSTIFICATIVA:

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) cabe oportunizar uma proposta curricular diferenciada, com flexibilidade e organização que priorize o resgate da identidade o estímulo a nova aprendizagem e o crescimento do desenvolvimento sócio-cultural dos sujeitos que estão aprendendo e também dos que estão ensinando.

É fundamental o reconhecimento de que a construção e aquisição dos conhecimentos ocorrem de maneira diferenciada para cada aluno e somente é significativa se considerar seus saberes e vivências. A compreensão de existem diferenças entre as pessoas é essencial para se entender que a diferentes manifestações comportamentais entre as pessoas com deficiência, bem como diferentes habilidades, inclinações e competências.

OBJETIVO GERAL:

O principal objetivo da **EJA** consiste em desenvolver a capacidade de aprendizagem por meio da apropriação das diferentes linguagens, tornando-se capaz de utilizá-las para diversos fins, bem como estabelecendo contato com práticas que demandem leitura e noções das diferentes áreas do conhecimento.

POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS:

- Aluno como sujeito do seu processo educativo, participando ativamente das situações de aprendizagem, visando colaborar no desenvolvimento de sua capacidade reflexiva e crítica, tornando-se assim autônomo em busca de novos conhecimentos;
- A realidade social e pessoal do aluno no processo da aprendizagem referenciada na sua experiência de vida, buscando ampliar a compreensão que ele tem dela;
- Que o espaço específico da educação seja responsável pela veiculação de determinadas habilidades e conteúdos sistematizados, que são fundamentais à ampliação da capacidade e participação social dos grupos populares.

TEMAS GERADORES/INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS PARA INVESTIGAR A REALIDADE:

- Etnografia
- Pesquisa
- Pesquisa participante
- Questionário/entrevista
- Observação
- Registro sistematizado

CONTEÚDOS TEMÁTICOS VOLTADOS PARA OS TEMAS GLOBAIS:

- Meio-Ambiente
- Saúde
- Consumo e trabalho
- Ética
- Sexualidade

DURAÇÃO DO CURSO:

- O curso terá duração de 03(três) anos, nos quais a aprendizagem deverá atender aos objetivos da alfabetização, podendo ser estendido por mais 01(um) ou 02 (dois) anos, de acordo com as necessidades da turma.

PRÍNCIPIOS DA AÇÃO AVALIATIVA MEDIADORA:

- Oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas idéias. Muitas e diversificadas tarefas em todos os momentos;
- Oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras tornando-os participantes do processo;
- Realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, procurando entender as repostas apresentadas pelo educando. Observar individualmente o aluno para compreender seu momento no processo de construção do conhecimento;

- Ao invés de certo/errado e da pontuação tradicional, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes a oportunidade de descobrir melhores soluções;
- Transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção do conhecimento.

AVALIAÇÃO:

- O Projeto não é dividido em séries escolares e, portanto, não há aprovação ou reprovação. O aluno irá atingindo continuamente os objetivos determinado pelo professor e pelos próprios alunos. Para saber se os objetivos estão sendo alcançados, é necessário que seja feita a avaliação inicial, sistemática e continua, envolvendo professor e aluno. Para tal, o professor deverá ter um registro com as anotações do progresso do aluno (ficha descritiva).

COMPONENTES CURRICULARES DO EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

EU

Quem sou eu? Onde eu vivo? Como é a minha história? Quais são os meus direitos e meus deveres? Como é meu corpo? Como é minha relação com o outro? Como é a minha relação com o mundo? O que entendo por inclusão social? O que tenho feito para promover minha própria inclusão social?

FAMÍLIA

O que é família? Como é a minha família? Como se dá a organização familiar? Qual o seu papel? Quais as implicações familiares na inclusão social?

ESCOLA

O que é escola? Como é minha Escola? Como é organizada a escola? Qual é a história da escola?

SOCIEDADE

Local; Qual é a história da nossa cidade? Como é o nosso lazer? Quais as principais manifestações culturais existentes

Sociedade e quais as suas origens? Como estabelecer uma relação pedagógica entre essas manifestações e a prática escolar?

Global: como se constitui a sociedade brasileira nos aspectos culturais, políticos e econômicos? Quais as principais manifestações culturais do Brasil? Como estabelecer uma relação pedagógica entre essas manifestações e a prática escolar?

LINGUA PORTUGUESA

Linguagem Oral:

Narração

Descrição

Dramatização

Leitura oral

Poema

Poesia

Linguagem Escrita:

Leitura e escrita: do nome e sobrenome;

Identificação de textos, frases, palavras, sílabas e letras;

Interpretação e produção de textos;

Estilos literários;

Vocabulário;

Sinônimos e antônimos;

Substantivo: gênero, número e grau;

Pontuação; acentuação;

Artigos;

Verbos;

Pronomes;
Numeral;
Ortografia;
Adjetivos;
Tempos verbais: presente, passado e futuro;
Classificação de palavras;
Música;
Bilhetes;
Cartas;
Rótulos;
Biografias
Jornais;
Anúncios;
Formulários;
Questionários;
Listas;
Currículos. Histórico da cidade;
Lendas e par-lenda, repentes, literatura de cordel;
Músicas;
Receitas culinária;
Poemas;
Contos;
Principais pontos turísticos;
Origens étnicas;
Eventos culturais.

MATEMÁTICA

Representações;
Leitura e escrita dos números naturais;

Decomposição dos números;
Pares e ímpares;
Sistema de numeração romano;
Conjunto;
Serição;
Classificação;
Ordenação;
Símbolos matemáticos;
Problematização;
Quatro operações fundamentais;
Classes;
Ordem;
Quadro valor de lugar;
Medidas de tempo, capacidade, comprimento, sistema monetário, temperatura e massa;
Geometria;
Espaço;
Dimensão
Sentido;
Formas bi/tridimensionais;
Noções básicas de estatísticas;
Estatística: coletar e organizar dados, tabelas e gráficos.

ESTUDO DA SOCIEDADE E DA NATUREZA

Corpo humano e seu funcionamento;
Elementos da natureza;
Poluição
Ecossistema;
Planeta terra;
Organização familiar;
Origem e identificação do aluno;

Direitos civis, políticos e sociais;
 Localização de sua casa e escola no município;
 Zona urbana e rural;
 Cultura e lazer;
 Exploração turística;
 Estudo de mapas;
 Profissões;
 Meios de comunicação e transporte;
 Trabalho (as diferentes atividades que compõem o mundo do trabalho);
 Tecnologia e emprego;
 Estado brasileiro;
 Organização e participação da sociedade;
 Universo.
 Meios de transporte;
 Zona urbana /zona rural.

O TRABALHO COMO FATOR DE INCLUSÃO

Legislação trabalhista:

Quais são as principais leis trabalhistas? Como essas leis interferem na vida profissional?
 Quais são os direitos garantidos em leis para a pessoa portadora de deficiência? Como fazer valer esses direitos/

Documentos essenciais do trabalhador:

Quais são os documentos?
 Como e onde obtê-los? Quais os cuidados necessários com essa

Entrevista com empregador e empregado;
 Visita a empresas indústrias, fábricas, escritórios, lojas mercados, etc.;
 Visitas monitoradas a agência mediadora para o mercado de trabalho;
 Análise dos documentos;
 Proceder a aquisição de documentos para o trabalho;
 Preenchimento de formulários;
 Elaboração do currículo.

<p>documentação?</p> <p>As profissões e mercado de trabalho:</p> <p>O que é mercado de trabalho? Como se estabelece relações profissionais no mercado de trabalho? Quais as diferentes formas inserções no mercado de trabalho? Quais as instituições que ofertam programas de formação profissional/ Quais os segmentos/programas sociais que oportunizam a empregabilidade para os portadores de deficiência?O que é ética profissional?</p>	<p>Visitas monitoradas a agências de formação profissional e os órgãos do sistema SESI</p>
<p>Higiene, saúde e segurança no trabalho:</p> <p>Qual e relação entre higiene e saúde? Quais os cuidados necessários para garantir a segurança no trabalho? Quais os equipamentos de segurança e como utilizá-los? Quais são os cuidados essenciais de higiene para a preservação da saúde no trabalho? Quais os recursos materiais (equipamentos) necessário a higiene e saúde no trabalho?</p>	
<p>Novas tecnologias e o trabalho:</p> <p>Quais são as novas tecnologias no</p>	

<p>trabalho?</p> <p>Como ter acesso a novas tecnologias? Onde/como buscar uma formação tecnológica para o trabalho?</p>	
<p>ÉTICA: DIREITOS E DEVERES DO CIDADÃO.</p>	
<p>Ética</p> <p>O que é ética? Qual a importância da ética nas relações humanas? Qual é a relação entre ética e cidadania? Como a ética influencia nas relações democráticas?</p> <p>Direitos e Deveres do cidadão:</p> <p>Quais são os direitos e deveres do cidadão enquanto o ser político, social e cultural/</p>	
<p>SAÚDE: PREVENÇÃO, SEXUALIDADE, MEIO AMBIENTE.</p>	
<p>Prevenção à saúde:</p> <p>Quais os cuidados necessários á saúde? Qual a relação entre saúde mental e a corporal? Quais os recursos institucionais locais de prevenção á saúde (hospitais, postos de saúde)?Quais os profissionais nas instituições responsáveis pela prevenção á saúde? O que significa “medicina alternativa”?</p> <p>Como lidar com os recursos medicamentosos?Quais são as conseqüências do uso de drogas (licitas e ilícitas)?</p>	
<p>EDUCAÇÃO ARTÍSTICA</p> <p>HABILIDADES</p>	<p>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</p>
<p>Desenvolver a sensibilidade do aluno;</p>	<p>Produzir artes visuais nas formas de:</p>

<p>Desenvolver no aluno o senso de reflexão sobre sua produção artística e a produção dos colegas;</p> <p>Exercitar a imaginação criadora;</p> <p>Valer-se da intuição juntamente com a razão na formulação de hipóteses e resolução de problemas referentes às artes;</p> <p>Expressar-se e comunicar-se por meios das diversas linguagens artísticas;</p> <p>Construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoa conhecimento estético;</p> <p>Construir autonomia no agir e no pensar arte;</p> <p>Reconhecer a linguagem, os movimentos como fonte de expressão de sentimentos, emoções e estilo pessoal;</p> <p>Perceber a relação estética entre objetos, formas, luz, som, movimentos;</p> <p>Exercitar a imaginação criadora.</p>	<p>pintura, desenho, colagem, modelagem, etc.;</p> <p>Conhecendo e freqüentando fontes de informações comunicação artística presentes na cultura (museus, teatro e galerias, etc.);</p> <p>Criando e construindo formas plásticas e visuais em espaços diversos;</p> <p>Observando e analisando o processo pessoal relacionando-o ao processo da turma;</p> <p>Convivendo com produções e suas concepções estéticas na cultural regional;</p> <p>Identificar formas de preservação e divulgação de bens culturais;</p> <p>Estabelecer contatos sensíveis com as diversas formas culturais;</p> <p>Apreciando danças pertencentes à cultura local;</p> <p>Observando obras de arte considerando o contexto.</p>
--	--

ENSINO RELIGIOSO

Apresentamos algumas sugestões de habilidades e procedimentos para o desenvolvimento da disciplina do ensino Religioso.

HABILIDADES	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
<p>Inter-relacionar-se harmoniosamente com todos os membros da família;</p> <p>Reconhecer a importância do diálogo, da partilha, do amor e da oração em</p>	<p>Reconhecendo que nascemos de uma família formada a partir do amor do pai a da mãe;</p> <p>Estabelecendo um diálogo com Deus</p>

<p>seu relacionamento familiar, na comunidade social e fé;</p> <p>Demonstrar a importância do diálogo na vida pessoal e da família colocando-se a serviço da comunidade social da fé;</p> <p>Perceber as diferentes experiências religiosas nas diferentes famílias dos educando em sala de aula;</p> <p>Perceber-se como pessoa humana;</p> <p>Perceber a beleza da natureza como criação de Deus;</p> <p>Ter dignidade, liberdade, comprometimento com a justiça, a paz a verdade;</p> <p>Combater a violência;</p> <p>Valorizar a vida.</p>	<p>pela reflexão da palavra e oração;</p> <p>Analisando gravuras do corpo humano, enfatizando que ele é composto de: alma, e espírito, criação mais importante de Deus;</p> <p>Identificando a si mesmo e a outros, reconhecendo que foram criados à imagem e semelhança de Deus;</p> <p>Percebendo as modificações ambientais causadas pelo homem;</p> <p>Percebendo que Deus criou o homem livre para ser feliz;</p> <p>Demonstrando atitudes de filhos amados de Deus e irmãos uns aos outros;</p> <p>Posicionando-se criticamente diante dos valores e contra valores presentes na comunidade social e de fé;</p> <p>Apoiando o bom uso da liberdade responsável como fundamental da preservação da vida desde a concepção;</p> <p>Destacando os valores da vida.</p>
--	---

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Ciências da Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este estudo, que integra a dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, desenvolvida na Universidade do Vale do Rio dos Sinos pela pesquisadora Moema Karla Oliveira Santanna, sob orientação da Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, tem como principal objetivo refletir sobre a aprendizagem da leitura e da escrita por alunos da turma da Fase III – EJA desta instituição.

Para os fins desta pesquisa, serão realizadas, em sua turma, observações e gravações em vídeo de aulas de Língua Portuguesa, com algumas coletas de produções escritas dos alunos. Além disso, cada aluno/a responderá a perguntas, através de um questionário, com o objetivo de verificar o que pensa sobre a aprendizagem da leitura e da escrita no seu dia a dia.

Todos os dados serão organizados e analisados, preservando a identidade de cada participante, garantindo-lhe a privacidade. Você ou qualquer um/a de seus/suas alunos/as poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum. A investigação não implicará riscos ou despesas de qualquer natureza, e, os dados obtidos serão utilizados apenas para os fins deste estudo.

A pesquisadora estará à disposição para esclarecimentos sobre o estudo, e todos os participantes terão acesso aos resultados no momento em que desejarem. O contato poderá ser feito pelo número (51) 81834408 e/ou pelo e-mail mkarla.santanna@hotmail.com.

Este documento será assinado em duas vias: uma para a professora da turma e outra para a pesquisadora.

Apresentados os objetivos e os esclarecimentos da pesquisa, a participação da professora fica confirmada através das assinaturas neste documento, que também autoriza, para os fins deste estudo, o uso das imagens obtidas por meio das gravações em vídeo.

Nome completo da professora

Assinatura da professora

Pesquisadora: Moema Karla Oliveira Santanna

Assinatura da pesquisadora:

ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Ciências da Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este estudo, que integra a dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, desenvolvida na Universidade do Vale do Rio dos Sinos pela pesquisadora Moema Karla Oliveira Santanna, sob orientação da Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, tem como principal objetivo refletir sobre a aprendizagem da leitura e da escrita por alunos da turma da Fase III – EJA.

Para os fins desta pesquisa, serão realizadas visitas à turma de seu filho/filha, observações e gravações em vídeo de aulas de Língua Portuguesa, com algumas coletas de produções escritas dos alunos. Além disso, ele/ela responderá a perguntas, através de um questionário, com o objetivo de verificar o que pensa sobre a aprendizagem da leitura e da escrita no seu dia a dia.

Todos os dados serão organizados e analisados, preservando a identidade de cada aluno/a e da professora, garantindo-lhes privacidade. O/a aluno/a poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum. A investigação não implicará riscos ou despesas de qualquer natureza, e os dados obtidos serão utilizados apenas para os fins deste estudo.

A pesquisadora estará à disposição para esclarecimentos sobre o estudo, e todos os participantes terão acesso aos resultados no momento em que desejarem. O contato poderá ser feito pelo número (51) 81834408 e/ou pelo e-mail mkarla.santanna@hotmail.com.

Este documento será assinado em duas vias: uma para o responsável pela criança e outra para a pesquisadora.

Apresentados os objetivos e os esclarecimentos da pesquisa, a participação do/a aluno/a fica confirmada através das assinaturas neste documento, que também autoriza, para os fins deste estudo, o uso das imagens obtidas por meio das gravações em vídeo.

Nome completo do/a aluno/a:

Assinatura do/a aluno/a:

Nome completo do/a responsável:

Assinatura do/a responsável:

Pesquisadora: Moema Karla Oliveira Santanna

Assinatura da pesquisadora:
