

A LINGUAGEM ESCRITA E A APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS

Katia de Moura Graça Paixão¹

Profª Dra Anna Augusta Sampaio de Oliveira²

Eixo Temático 7- Pesquisa, leitura, escrita e educação

Categoria: Pôster

Resumo

A Teoria Histórico-Cultural (Escola de Vygotsky) apresenta contribuições importantes para o desenvolvimento de propostas de ensino voltadas à aquisição da escrita e para a promoção da aprendizagem. Sendo a educação inclusiva uma Política Nacional de Educação de democratização de condições de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência. Deste modo, este texto tem como objetivo apresentar uma pesquisa em andamento que tem como objetivo verificar e analisar o resultado alcançado por meio da introdução de práticas pedagógicas desenvolvidas no curso do processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual participantes de pesquisa, após Programa Específico de Ensino. Com esta pesquisa pretende-se discutir a aquisição da escrita do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural e a aprendizagem de alunos com deficiência, com destaque para atuação pedagógica do professor e o papel da escola neste processo.

Palavras-chave: Linguagem Escrita – Vygotsky - aprendizagem – deficiência intelectual

Introdução

Numa sociedade letrada como a atual, onde circulam diversos tipos de impressos, a criança desde muito cedo tem contato com a escrita, seja por meio da interação com o adulto ou com crianças mais experientes que ela, seja pelo contato direto e indireto com esses materiais.

No campo da Psicologia, muitas pesquisas vêm sendo desenvolvidas sobre a alfabetização e, entre elas, destacamos a pesquisa realizada por Emilia Ferreiro a partir da década de 80, sendo considerada pelos especialistas da área, um divisor de águas entre uma concepção de aquisição de escrita tradicional, que até então vigorava no meio escolar e uma nova abordagem que corresponde ao momento atual.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - UNESP- Marília-SP. kmgpaixao@ig.com.br

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - UNESP, Marília-SP. hanamel@terra.com.br

Pesquisas realizadas por Ferreiro (1995; 1997), Luria (1992), Smolka (2012) baseadas na análise das produções das crianças têm apontado novas direções para o ensino e a aprendizagem da língua escrita, ao considerarem a perspectiva da criança que aprende.

O importante psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky atribuía ao ensino da língua escrita um valor diferente ao que tradicionalmente estava sendo colocado.

Segundo ele, “Até agora, o ensino da escrita se coloca em um sentido prático restrito. À criança se ensina a traçar as letras e a formar com elas as palavras, mas não se ensina a linguagem escrita.”³ (Vygotsky, 1995, p. 183).

Apesar dos grandes avanços educacionais ocorridos no Brasil nas últimas décadas, principalmente com a democratização do acesso à escola, dados apontam um grande abandono da escola e um número preocupante de analfabetos que concluem o Ensino Fundamental. (Caiado, 2009)

Dados do Censo Escolar apontam que as matrículas de alunos com deficiência em escolas regulares aumentou consideravelmente nos últimos anos, principalmente a partir de 2009.

Em relação aos índices de alfabetização da população brasileira, segundo dados do Censo (2010), é de cerca de 90,6% com uma diferença de apenas 8,3% em relação aos alunos com deficiência (Brasil, 2012).

Analisando estes dados sobre a alfabetização no Brasil, chama-nos a atenção a pequena diferença em relação aos alunos com deficiência dos demais alunos, como se esta problemática já fosse questão resolvida pelas políticas educacionais.

Caiado (2009) aponta, entretanto, que entre os alunos que não se alfabetizam, o aluno com deficiência “(...) provavelmente engrossará os índices dos alunos que evadem da escola ou nela permanecem excluídos. Muitas vezes, permanecem na escola anos a fio e dela saem analfabetos, como revelam várias pesquisas atuais.” (p. 628).

Pesquisas desenvolvidas por Caiado (2009) Dainez (2009 e 2014), Figueiredo (2008) demonstraram, contudo, que o cotidiano escolar pouco revela práticas pedagógicas que considerem a diversidade entre os alunos, partindo ainda de um ideal de aluno e de condições de trabalho que não favorecem o desenvolvimento de todos os alunos.

O mito da homogeneidade dos alunos ainda prevalece na concepção de vários professores, apesar de toda a discussão em torno da diversidade humana e, conseqüentemente, da inegável realidade da heterogeneidade da sala de aula. Esse mito provoca o esquecimento ou desconhecimento em relação à capacidade de

³ Tradução livre do espanhol pela autora.

aprendizagem das crianças. Os professores que não reconhecem a pedagogia da diferença e não consideram a heterogeneidade da sua sala de aula, conseqüentemente desconhecem a inclusão escolar. (Figueiredo, p.23, 2008)

O cotidiano da vida da escola é feito de limites de atuação, estrutura, recursos. Mas é necessário conhecê-los, para trabalhar no processo de emancipação dos alunos. (Caiado, p. 631, 2009).

Muitas vezes o limite está dado nas relações que se estabelecem entre o aluno com deficiência e o objeto de conhecimento, neste caso a escrita, ao se entender que as condições biológicas da deficiência o impedem de aprender e, portanto, a alfabetização é uma meta inatingível para este público na escola.

Segundo Smolka (2012) o processo de aquisição da escrita é visto sob diferentes pontos de vista: carência ou incompetência de quem aprende, escrita enquanto construção individual do conhecimento e, por último, o que agrega à escrita a sua função social e as condições de funcionamento da mesma

Pautados no terceiro ponto de vista apresentamos as concepções de linguagem, escrita e mediação na Teoria Histórico-Cultural.

Segundo Vygotsky (1997) a Educação Especial em sua história inicial teve a preocupação de medir e calcular o desenvolvimento infantil do que a experimentar, observar, analisar, diferenciar e generalizar, descrever e definir qualitativamente as possibilidades.

Contrário à ideia de que a deficiência se caracteriza como impossibilidade, Vygotsky (1997) defende a tese de que todo defeito cria os estímulos necessários para elaborar uma forma de compensação.

Deste modo, o estudo dinâmico da criança deficiente não pode limitar-se a determinar o nível e a gravidade da insuficiência, mas incluir obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios, ou seja, substitutivos, estruturados e niveladores no desenvolvimento da conduta da criança.

O desenvolvimento agravado por um defeito tem um duplo papel no processo de desenvolvimento e na formação da personalidade da criança.

Por um lado, o defeito é uma limitação, uma fragilidade, uma diminuição do desenvolvimento e por outro, precisamente porque cria dificuldades, estimula um avanço elevado e intensificado.

O foco da atenção não é a deficiência, mas sim a reação do organismo e da personalidade da criança frente ao defeito.

Portanto,

O que decide o destino da pessoa, em última instância, não é a deficiência em si mesma, mas suas consequências sociais, sua realização psicossocial. Os processos de compensação tampouco estão orientados a completar diretamente a deficiência, o que a maior parte das vezes é impossível, mas a superar as dificuldades que a deficiência cria. (Vygotsky, 1997, p.19)

O defeito se converte no ponto de partida e principal força motriz do desenvolvimento psíquico da personalidade em busca de mecanismos de compensação da deficiência.

Vygotsky (1997) posicionava-se já em 1930, como contrário à Educação Especial enquanto instituição segregadora, pois considerava que a pessoa com deficiência deveria conviver com todos os tipos de pessoas, assim como é a vida social.

Para Vygotsky (1997),

(...) a escola especial é anti-social e educa a antisociabilidade. Não devemos pensar em como se pode separar e segregar o quanto antes, o cego da vida, mas em como é possível incluí-los o mais precocemente na mesma. (...) A tarefa de nossa época é criar a síntese, ou seja, a instrução especial, reunindo em uma unidade superior os elementos válidos da tese e da antítese. (p. 84-85)

A relação do homem com o mundo não é direta. É mediada pelo conhecimento objetivado pelas gerações precedentes, presente nos instrumentos físicos ou bens culturais que se interpõem entre o homem e os objetos e fenômenos.

Os instrumentos físicos potencializam a ação material dos homens, mas são os signos que potencializam sua ação mental e o domínio sobre as formas de produção dos bens culturais. (Sforni, 2009, p. 3)

O fim da atividade educativa deve ser a apropriação dos mediadores culturais que resulta no desenvolvimento de cada sujeito a partir da experiência acumulada pela humanidade. Sendo a mediação o meio para esta apropriação. (ibid, p.4)

No caso da escrita para que a criança torne-se para si este signo é preciso ir além do contato e conhecimento deste objeto. A criança deve estabelecer uma relação por meio de outros homens, em um processo de educação.

Os alunos, inclusive os com deficiência, são chamados a mobilizar as funções psíquicas superiores para que construam saberes sobre a escrita e, por isso, estas funções são desenvolvidas.

Para esta apropriação se caracterize como uma atividade é necessário que a atividade do sujeito sempre está ligada a certa necessidade, que provoca a busca de algo necessário ao sujeito.

A atividade social, coletiva das pessoas é essencial para a atividade individual do homem.

O conteúdo da atividade integral está relacionado com os traços essenciais pertencentes aos conceitos de necessidade e motivo. Dessa forma, a atividade do homem só pode realizar-se quando se definem a necessidade e os motivos desta atividade.

Um ou outro motivo estimula ao homem a traçar uma tarefa, a pôr de manifesto a finalidade que, estando representada em determinadas condições, requer o cumprimento da ação encaminhada a criar e obter o objeto que responde às exigências do motivo e que satisfaz a necessidade. O procedimento e o caráter do cumprimento da ação dirigida a resolver a tarefa estão determinados pela finalidade desta, ao tempo que suas condições determinam as operações concretas que entram na ação dada. (Davidov, p.32, 1988).

Em se tratando da escrita, os alunos com deficiência chegam a participar de experiências frequentes com este objeto cultural em seu percurso escolar, entretanto, ainda como atividade externa, de domínio do professor.

Figueiredo (2008) aponta que poucos estudos têm abordado informações relativas a práticas pedagógicas. A escassez de dados quantitativos e qualitativos na literatura atual acerca de práticas de leitura e escrita no contexto da diversidade torna a avaliação dessa temática uma tarefa difícil.

Deste modo, ao pensar sobre a alfabetização de alunos com deficiência intelectual deparamo-nos com a seguinte problemática:

Quais tipos de práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas que resultem na criação de mecanismos compensatórios a fim de promover a maximização da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual em seu processo de alfabetização, considerando suas especificidades?

Para Vygotsky (1997) ao planejar o trabalho pedagógico para pessoas com deficiência deve-se buscar não o que falta, mas o que possui e que pode aprender.

Entretanto, é preciso buscar pontos de intersecção entre os elementos constituintes do sujeito, seu modo de pensar e estratégias de ensino que tornem o aluno sujeito do processo de alfabetização em coautoria com o professor, para além dos limites impostos por sua deficiência.

Objetivo Geral:

Verificar e analisar o resultado alcançado por meio da introdução de práticas pedagógicas desenvolvidas no curso do processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual participantes de pesquisa, após Programa Específico de Ensino.

Objetivos Específicos:

- Analisar as possíveis práticas pedagógicas desenvolvidas em Programa Específico de Ensino e na classe comum a um grupo de alunos com deficiência intelectual que interfiram no curso de sua aprendizagem e desenvolvimento em relação à escrita e leitura.

- Elaborar propostas e ações pedagógicas que possibilitem a criação de mecanismos de compensação que levem à alfabetização do aluno com deficiência intelectual.

- Propor estratégias de ensino com vistas ao desenvolvimento da linguagem escrita em alunos com deficiência intelectual.

Metodologia

Esta pesquisa integra o Projeto desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS) da Unesp-Marília, com financiamento do CNPq intitulado: *“A questão da leitura e escrita na área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino?”*. Com este projeto o GEPIS realiza o estudo, aplicação e análise de método de ensino para que se efetive a apropriação da leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual, com base na experiência cubana, cujos dados demonstram a conquista da competência de leitura e escrita, com índices gerais de 97% de alfabetização no país e, na área da deficiência intelectual, alguns se alfabetizam em um ano e outros, com maiores comprometimentos, em três anos.

Entre as ações do Projeto principal, está o desenvolvimento de método de ensino de alfabetização a alunos com deficiência intelectual da rede municipal de ensino da cidade de Marília-SP, São Paulo-SP e Rio de Janeiro-RJ. Na pesquisa em específico será acompanhado o Programa Específico de Ensino desenvolvido na cidade de Marília-SP.

As demandas suscitadas pelo objetivo geral da presente pesquisa serão respondidas a partir dos objetivos específicos, a fim de orientar as ações e procedimentos da pesquisa.

Assim sendo, o foco recairá sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas realizadas no atendimento de suporte, como também na classe comum em que estão matriculados os alunos participantes do Programa.

O delineamento desta pesquisa leva o pesquisador conforme afirma André (2001), a “olhar de dentro” do processo de alfabetização (situação investigada), ainda que seja em uma situação diferenciada do que acontece cotidianamente nas escolas regulares e, considerando que os alunos investigados já passaram por um processo inicial e sistemático de alfabetização.

Etapas da pesquisa

Para que os objetivos propostos sejam alcançados nossa pesquisa será composta pelas seguintes etapas:

Primeira etapa - Caracterização dos alunos participantes

Os participantes serão quatro alunos com deficiência intelectual, entre 8-10 anos selecionados a partir de encaminhamento da Secretaria Municipal de Educação de Marília-SP, pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Inclusão Social que atuarão no Programa de Ensino e os respectivos professores da escola em que estão matriculados os alunos.

Será feito levantamento de dados junto ao Grupo de Pesquisa a fim de caracterizar os participantes: diagnóstico ou laudo dos alunos, avaliação pedagógica anterior ao início do Programa de Ensino dos alunos participantes do Programa Específico de Ensino, prontuários escolares e informações coletadas junto às famílias.

O número de participantes do Programa foi definido pela Grupo de Pesquisa em virtude dos encaminhamentos da Secretaria Municipal de Educação e da adesão das famílias ao Programa, tendo finalizado com o aceite de 4 participantes para a intervenção.

Segunda etapa – Organização e sistemática do Programa Específico de Ensino

O Programa será realizado em dois períodos de 4 meses, entre o 1º e 2º semestre do mesmo ano, intercalados com um período de análise preliminar e encontro presencial da equipe para avaliação e ajustamento do Programa, se necessário, tendo duração de 2 horas e ocorrendo semanalmente no Centro de Estudos de Educação e Saúde (CEES) da UNESP.

Em cada semestre pretende-se oferecer 16 encontros, totalizando 32 encontros com duração de 2 horas cada um.

As intervenções serão realizadas por pesquisadores do Grupo de Pesquisa, a partir da elaboração do Plano de Intervenção Semanal (PIS), com a participação inclusive da pesquisadora.

Serão realizadas reuniões periódicas com a equipe de intervenção a fim de discutir estratégias e reavaliar o Programa Específico de Ensino.

Durante a realização das intervenções a pesquisadora estará observando as práticas pedagógicas desenvolvidas e a atuação dos alunos envolvidos e colaborar nas situações em que haja necessidade.

O Programa Específico de Ensino será filmado para complementação das anotações do diário de campo realizadas pela pesquisadora.

Terceira Etapa – Observação das práticas desenvolvidas na escola regular dos alunos participantes

Serão realizadas 4 observações do cotidiano escolar paralelamente ao desenvolvimento do Programa Específico de Ensino, tanto no 1º quanto no 2º semestre, focando as práticas alfabetizadoras desenvolvidas pelos professores em relação aos alunos participantes, registradas em diário de campo da pesquisadora. Além da coleta dos registros e atividades de escrita e leitura desenvolvidos pelos alunos na escola.

Quarta Etapa – Análise dos dados

Nessa última etapa, pretende-se realizar análise teórica relacionando os dados avaliativos dos alunos participantes iniciais e finais, a fim de observar o processo de evolução na leitura e escrita, relacionando-o com o Programa Específico de Ensino e as Práticas desenvolvidas pelas escolas. Para essa análise serão considerados os dados de avaliação individual de todos os alunos pré e pós-intervenção, assim como os dados provenientes do método de alfabetização utilizado, coletados pelos pesquisadores envolvidos.

Tendo por foco as práticas pedagógicas desenvolvidas no Programa Específico de Ensino e na classe comum, pretende-se elaborar uma pauta de observação das atividades realizadas e da mediação feita pelo professor, analisando se seus objetivos e práticas contemplam aspectos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural no que tange ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, conseqüentemente, ao processo de apropriação da escrita, tais como: memória, pensamento, linguagem, atenção, percepção e comportamento voluntário.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.113, p.51-64, julho de 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>. Acesso em: 18/04/2014

BRASIL. SDH/PR. SNPD. Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilhacenso-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>. Acesso em 05/03/2014.

CAIADO, K. R. M.; MARTINS, L. de S.; ANTONIO, N. D. R. A Educação Especial em Escolas Regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. In: *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 9, n. 28, p. 621-632, set./dez. 2009

CUNHA, M. L. C.; SOARES, N. V.C.; SILVA, N. A. da. A Defectologia de Vigotski e a Educação da Criança Cega. In: *Revista Formar Interdisciplinar*. Sobral v.1, n.2, p. 611, jan – jun, 2013

DAINEZ, D. *A Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Mental: focalizando a noção de compensação na abordagem Histórico-Cultural*. Dissertação de Mestrado. Piracicaba: UNIMEP, 2009.

DAINEZ, D. *Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural*. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2014.

DAVIDOV, V.V. *La enseñanza y el desarrollo psíquico*. Moscóu: Editorial Progreso, 1988.

FERREIRO, E. *Com todas as Letras*. 6. ed. São Paulo, 1997.

_____. *Reflexões sobre a Alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FIGUEIREDO, E.V. de *Práticas de leitura e de escrita na diversidade da sala de aula: desafios e possibilidades*. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008.

LEONTIEV, A. (1978) “O Homem e a Cultura”. In: *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Novos Horizontes, 1978.

LURIA, A. R. “O desenvolvimento da escrita na criança”. In: VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 4. ed. São Paulo: Ícone/Edusp, 1992.

SFORNI, M. S. de F. *Aprendizagem e Desenvolvimento: O Papel da Mediação*. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogia/jul_2009/aprendizagem_desenvolvienmto_sforni.pdf. Acesso em: 19/03/2014.

SMOLKA, A. L.B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 2012.

VYGOTSKY, L. S. *A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo; Martins Fontes, 1989.

_____. *Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor, 1995

_____. *Obras Escogidas V: fundamentos de Defectologia*. Madrid: Visor, 1997.

_____. *Pensamento e Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.