

LETRAMENTO E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: CONFLUÊNCIAS A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

LITERACY AND THE STUDENT WITH INTELLECTUAL DISABILITY: CONFLUENCES FROM A TEACHING EXPERIENCE

Aline Nathalia Marques¹

Bárbara Martins de Lima Delpretto²

Resumo: Este estudo é decorrente de reflexões referentes ao letramento no processo de alfabetização do aluno com deficiência intelectual, no que tange às disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Básica Inclusiva II, componentes da grade curricular do curso de Licenciatura em Educação Especial, na Universidade Federal de São Carlos (SP). Sendo assim, neste artigo são apresentados dados obtidos durante o período de estágio, no qual buscamos compreender a construção dos processos de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, sujeito deste estudo, por meio do letramento e da utilização do desenho como ferramenta para o processo de desenvolvimento e para a alfabetização do aluno. A experiência pedagógica foi realizada em uma escola da rede pública de ensino fundamental, no município de São Carlos (SP).

Palavras-chave: Letramento; Desenho; Deficiência Intelectual; Inclusão; Estágio Supervisionado.

Abstract: This study is due to reflections for the lettering the literacy process of students with disabilities, regarding discipline of Teaching Practice and Supervised Internship in Inclusive Elementary Education II component of the curriculum of the Bachelor's Degree in Special Education, in the University Federal de São Carlos (SP). Thus, are

¹ Educadora Especial- UFSCar - aline_marques17@hotmail.com

² Mestre em educação – UFSCar - delpretto@gmail.com

presented in this article data obtained during the trial period, in which we seek to understand the construction of learning processes of students with disabilities, subject of this study, by means of literacy and the use of the drawing as an instrument to the process of development and literacy of the student. The teaching experience was in a public elementary school, in the city São Carlos (SP).

Keywords: Literacy; Drawing; Disability; Inclusion; Supervised Internship.

Introdução

O processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais é decorrente de vários movimentos e lutas sociais para possibilitar a esses sujeitos o direito constitucional a uma educação de qualidade no contexto da escola regular, compartilhando experiências com autonomia e participação efetiva.

A educação das pessoas com necessidades educacionais especiais é marcada historicamente pela exclusão e pela institucionalização em asilos e manicômios, nos quais os médicos e pedagogos eram responsáveis pelo “cuidado” dessas pessoas. Após esse período, os alunos da educação especial passam a ser encaminhados às classes especiais, onde recebem toda a “educabilidade” que necessitam, continuando com a segregação desses indivíduos da sociedade (MENDES, 2006):

Assim, a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação (p. 388).

Nesse contexto de atendimento segregacionista, no que tange particularmente à educação dos alunos com deficiência intelectual, a escolarização desses alunos foi marcada pela crescente expansão de escolas especiais comunitárias e de classes especiais em escolas públicas, indicando certa despreocupação com a educação especial fora desse ambiente.

É nesse contexto que grande parte das iniciativas oficiais do governo, de educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais, principiou. No início e meio do século XX foram publicadas campanhas nacionais para a educação dos surdos baseadas, sobretudo, no Decreto Federal nº 42.728/57; defesa da aprendizagem das pessoas cegas, com o Decreto Federal nº 44.236/58; apoio à criação de instituições filantrópicas para atendimento aos alunos com deficiência, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a fundação da Federação Nacional das Associações Pestalozzi (FENASP), além do marco oficial ao atendimento ao aluno com deficiência intelectual, com o Decreto Federal nº 48.961/60 (FONTES, 2009).

Da defesa de um modelo segregacionista e integracionista de educação característica do período citado, passou-se a apoiar, no final do século XX, um modelo de inclusão social e escolar cujo marco histórico vem com a publicação e o apoio de países signatários da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), desenvolvida na Espanha em 1994. Dentre as diretrizes preconizadas por esse documento, vemos a adesão a uma educação para todos nos espaços comuns de aprendizagem, onde a escola deve adequar-se às demandas dos alunos com necessidades educacionais especiais, e não o contrário.

No que tange à proposta da inclusão escolar, tal perspectiva foi nacionalmente respaldada em alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, artigos 58, 59, 60, Capítulo V, que definem

como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Para tanto, a proposta de inclusão escolar prevista pela LDB nº 9.394/96 foi, no ano de 2001, amparada pela Resolução CNE/CEB nº 2.

Três anos após tal publicação, houve o apoio à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e, sete anos depois, no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a educação especial ganha destaque como modalidade complementar de um processo educacional para promover a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Esse documento pontua que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p. 9).

Sobre tal perspectiva, Januzzi (2006) aponta a inclusão como um avanço na escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais, pois o foco não está mais na deficiência, mas sim no processo de ensino-aprendizagem, nos recursos que a escola deve ofertar aos alunos de forma que esses alunos obtenham o sucesso escolar.

Dessa forma, é priorizada nesse contexto e segundo recomendação federal a matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular; porém, só essa garantia da matrícula não é o suficiente

para os alunos com deficiência intelectual, sujeitos do presente estudo. É dever de a escola oferecer condições adequadas para a aprendizagem de qualidade a esses alunos (LAPLANE, 2007). Desse modo, a escola deverá:

[...] favorecer ao aluno com deficiência intelectual o acesso ao conhecimento disponível historicamente como fator de emancipação humana, mas, ao mesmo tempo, respeitar sua condição própria de aprendizagem, sem querer igualá-la ao outro; ao contrário, cabe à escola encontrar formas de valorizar e considerar o “jeito” de ser e aprender de crianças e adolescentes com deficiência intelectual. [...] Significar o espaço educativo e o conhecimento para possibilitar que se tornem, efetivamente, determinantes no processo de desenvolvimento de todos os alunos e, entre eles, os com deficiência intelectual. Para isto, é preciso que se instale uma prática pedagógica dinâmica, interativa e colaborativa (BRASIL, 2008, p. 31).

Logo, é necessário garantir caminhos para uma aprendizagem efetiva por parte dos alunos com necessidades especiais. A escola, enquanto (re) produtora de aprendizagem, admite como papel social na transmissão do conhecimento, por meio do legado cultural construído pelo homem ao longo de todo um processo histórico.

É nesse sentido que este artigo assume como abordagem teórica, a abordagem histórico-cultural de Vygotsky (2007), que vê o homem como um sujeito de significações por meio das experiências sociais. É nessa perspectiva, ainda, que a alfabetização pode ser compreendida como o processo em que os alunos também se apropriam da cultura.

Sendo assim, este artigo tem por objetivo descrever a construção do processo da aquisição da linguagem escrita de um aluno com deficiência intelectual por meio da utilização objetiva do desenho, com ênfase

na reescrita, rememoração e uso da criatividade a partir de histórias em quadrinhos.

Caminhos teóricos

O homem é um ser social, que se constitui como tal pelas e nas interações sociais, de acordo com o contexto cultural em que está inserido. Ao interagir com o meio, o homem modifica esse meio mediante instrumentos e, ao modificá-lo, o homem se modifica por meio dos signos.

Este é um dos princípios da teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007), na qual existe a premissa de que o desenvolvimento humano está intrinsecamente relacionado às formas superiores de pensamento e às relações sociais (ARAÚJO, LACERDA, 2010).

Nesta abordagem, a linguagem assume papel fundamental na constituição do homem enquanto sujeito e na construção das funções psíquicas superiores. Para Vygotsky (2007), a linguagem, sistema simbólico, regula as ações internas, controlando o campo simbólico do homem. É a linguagem que media as ações do homem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (ARAÚJO; LACERDA, 2010). Logo, “pela palavra, a criança apropria-se de um sistema de significações que está pronto e elaborado historicamente e estabelecido socialmente e vai se constituir no processo de interação social” (ARAÚJO; LACERDA, 2010, p. 699).

Com a mediação da palavra nas interações sociais, há o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, permitindo que o homem se autorregule em suas experiências sociais, utilizando a função superior do pensamento para atingir níveis mais complexos de seu próprio desenvolvimento. Nesse sentido, a linguagem é sempre uma atividade social específica (BRONCKART, 2008 apud CAMARGO, DELPRETTO, 2010).

A significação das ações feita pela mediação da linguagem caracteriza o agir, o falar, o desenhar e o escrever de cada indivíduo. Assim, a linguagem falada se caracteriza como um simbolismo de primeira ordem, que “guia” todo o desenvolvimento humano. Após um período, a linguagem falada cede espaço à linguagem escrita, até então considerada como simbolismo de segunda ordem, que se torna simbolismo de primeira ordem (LACERDA, 1995).

[...] a linguagem oral é, num primeiro momento, o canal/elo de ligação entre a linguagem escrita e aquilo que ela pretende representar e, portanto, é pela própria linguagem oral que se dá a internalização de aspectos da aprendizagem da escrita. A linguagem serve de substrato para a construção da linguagem escrita, que mais tarde, ganha autonomia, como um sistema simbólico de primeira ordem, autônomo, podendo operar por si mesmo (p. 21).

Segundo Vygotsky (2007), a linguagem escrita se caracteriza pelo momento mais crítico do desenvolvimento cultural da criança. Para chegar à linguagem escrita, a criança perpassa por vários caminhos, de idas e vindas, no desenvolvimento da escrita. Um dos meios utilizados pelas crianças para o alcance da linguagem escrita está na utilização do desenho, que auxilia no processo de significação do pensamento na criança (ARAÚJO; LACERDA, 2010).

De acordo com Vygotsky (2007), o desenho começa a ser utilizado pela criança quando esta já alcançou o progresso da linguagem falada. Ao desenhar, vai expressando no papel toda a sua memória, ou seja, enquanto a criança desenha, ela pensa, e, ao pensar, ela desenha. Assim, a criança só desenha o que é conhecido por ela e o que lhe faz sentido, que traz um significado.

É importante ressaltar que, nessa fase, a linguagem falada ainda está muito presente na construção do desenho. Vygotsky (2007) aponta que, “no desenvolvimento do desenho, nota-se o forte impacto da fala, que pode ser exemplificado pelo deslocamento contínuo do processo de nomeação ou identificação para o início do ato de desenhar” (VYGOTSKY, 2007, p. 128).

O que está na memória da criança, internalizado, está perpassado por sua fala. Quando uma criança libera sua memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando histórias, narrando. Está presente, então, uma certa abstração característica da representação verbal. Desta maneira, Vygosty concluiu que o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal (LACERDA, 1995, p. 25).

Assim, o desenho é identificado por Vygotsky como um gesto expresso no papel, que passa a ser uma representação da realidade, constituindo-se como signo. O desenho passa a ter significação quando um adulto, ao ver o desenho de uma criança, nomeia o desenho, atribuindo-lhe um significado constituído social e culturalmente.

Ao notar a dimensão simbólica dos “rabiscos no papel”, a criança passa a perceber que os traços representam algo, e a fala (da criança ou do adulto) passa a planejar as ações daquilo que será desenhado. A partir desse momento, quando o desenho ganha significação, começa o aparecimento da linguagem escrita. A criança vê que ela pode desenhar o que fala (VYGOTSKY, 2007, p.132): “a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada.”

A criança está a todo o momento em contato com a escrita (quando não lhe é negado o acesso), durante seu cotidiano: pode ser em casa, por influência da família, pelo canal midiático (televisão, internet), panfletos

de supermercado e livros de história, dentre outros. Ao entrar em contato com diversas formas de escrita, a criança passa a internalizar as letras, de alguma forma. Começa a compreender que elas representam algo.

Crianças que desde cedo participam dessas situações de letramento, por exemplo, trazem consigo um repertório grande de usos e funções sociais da língua. Aquelas crianças que têm esse contato privado, por sua vez, vão construindo um conceito que texto escrito é aquele apresentado pela escola, que segue um padrão único de escrita.

Sabendo que a maioria da população brasileira está afastada do contexto e de uma atuação sistemática com a linguagem escrita e de atividades por ela passadas, ao entrar no contexto do mundo letrado, marcado por gêneros do discurso secundários, principalmente na escola, pode viver um processo de *tradução*, de ser traduzida. Isto é, ao se apropriarem do discurso da escrita, essas pessoas são transportadas para universos de referências diferentes de seus universos socioculturais de origem, o que inclui conhecimentos intrinsecamente ligados a valores (GOULART, 2006, p. 456. Grifo da autora).

Destarte, a leitura utilizada como ferramenta para modificar a perspectiva de análise social por parte da criança na escola deve apresentar sentido. Para Lacerda (1995), o momento do processo de aquisição da escrita e da leitura é marcado pela funcionalidade dos signos gráficos; a criança começa a aprender a ler e escrever letras, e reconhece que essas mesmas letras transmitem um significado.

Também permite evidenciarmos que a constituição da linguagem escrita, pela criança, faz parte do processo geral de aquisição da linguagem, e que esta se dá como um trabalho contínuo de elaboração cognitiva por meio da inserção no mundo da escrita. Pelas interações sociais orais da

criança, há de se considerar que a escrita possui uma significação cultural na sociedade (GOULART, 2006).

A escola, que exerce a função social de desenvolver processos cognitivos que levem à aprendizagem, deve oferecer a seus alunos condições para um aprendizado significativo e que faça sentido para quem aprende, favorecendo a capacidade de se tornar autônomo, e de participar ativamente de sua comunidade e da vida social em geral. Dessa forma, ao ensinar o aluno com deficiência a ler e escrever, a escola permite, por meio das interações sociais com colegas de sala, professores e demais atores da escola, que esse aluno compreenda, aprofunde e utilize os conteúdos e experiências do contexto escolar (ASSIS, 2010).

É nessa perspectiva que o letramento na alfabetização se constitui, visto que o letramento é o “conjunto de habilidades sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2010, p. 72).

O motivo pelo qual se prioriza a alfabetização por meio do letramento ocorre devido ao fato de que a alfabetização está intimamente ligada à instrução formal e às práticas escolares, e é muito difícil lidar com essas duas, individualmente. Para Tfouni (1995), enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.

Soares (2004) assume a importância da interdependência desses dois aspectos, entre alfabetização e letramento, pois, para essa autora, a alfabetização se desenvolve:

[...] no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das

relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14, grifos da autora).

Para essa mesma autora, a alfabetização que visa à prática do letramento pode levar as crianças a descobrir por si mesmas a relação entre a escrita e o som das palavras e sua relação com os objetos. Para tanto,

É preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro (SOARES, 2004, p. 15).

Nesta experiência, a perspectiva adotada é a do letramento visto como uma prática social para a formação da escrita e da leitura. Tal formação estaria intimamente relacionada à construção da autoria e da cidadania, na medida em que se associam essas condições à condição letrada, isto é, à inclusão e participação dos sujeitos no tecido social por meio da apropriação de diferentes formas da linguagem escrita (GOULART, 2006).

Desenvolvimento do estudo

Esta pesquisa é qualitativa e utiliza a metodologia de estudo de caso, sendo que o interesse pela abordagem qualitativa deve-se, em grande parte, à necessidade de captar a dinâmica e a complexidade do fenômeno educacional e responder aos desafios da pesquisa educacional. Por outro lado, “[...] foram influenciadas por uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 7).

Este estudo partiu do princípio da utilização do desenho como forma de coleta de dados, uma vez que o desenho transmite aquilo que a criança aprendeu por meio de traços significativos expressos no papel. As situações foram organizadas intencionalmente, com orientações verbais, para que a criança pudesse utilizar algumas das histórias em quadrinhos retiradas do gibi da Turma da Mônica, desenhando aquilo que se lembrava.

Assim, participou deste estudo um aluno com deficiência intelectual, com 9 (nove) anos de idade, ainda não alfabetizado e matriculado em uma sala de aula regular, e uma estagiária do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), matriculada no último ano do curso. Os dados foram coletados em atividades de desenho feitas pelo aluno com deficiência intelectual. A estagiária lia a história e pedia que o aluno a recontasse, falando, e, posteriormente, ele a representava em um desenho.

O presente estudo ocorreu no 2º semestre de 2011, entre agosto e dezembro, em uma sala do 3º ano do Ensino Fundamental na cidade de São Carlos (SP). Os dados foram coletados por meio de intervenções da estagiária neste período, com supervisão de uma professora responsável pela disciplina, ocorrendo duas vezes por semana. As intervenções consistiam na realização de atividades de letramento e desenho confeccionadas pela estagiária e como uma forma de registro das mesmas. Durante as intervenções os fenômenos observados foram minutados.

Os nomes verdadeiros das pessoas envolvidas nesta pesquisa não serão mencionados, para preservar-lhes a identidade. Para tanto, os participantes serão identificados da seguinte maneira: o aluno com deficiência intelectual será J e a estagiária será E.

Análise e resultados

A partir do constructo teórico aqui adotado, a seguir serão descritas as atividades que mais se destacaram durante o período de intervenção pedagógica. Elas serão apresentadas por ordem cronológica de ocorrência, ainda que as datas não sejam evidenciadas de modo objetivo.

As primeiras atividades realizadas com o aluno não foram baseadas na construção do desenho, mas com a finalidade de observar o que o aluno sabia escrever. Assim, a primeira atividade foi pensada e realizada de forma que o aluno escrevesse o que quisesse, o que apreciava e também o que tinha vontade de escrever, ou seja, a estagiária pediu que o aluno escrevesse qualquer palavra de seu interesse. Esse momento se dividiu em dois blocos.

Num primeiro momento, J poderia escrever o que quisesse. Ele escreveu, no total dessa primeira ocasião, sete palavras. Parece pouco, mas J normalmente se recusava a escrever, e ao ver que ele poderia escrever o que quisesse, demonstrou muito interesse na atividade. Desse modo, J escreveu as palavras³: CARO (*CARRO*), BEIRO (*BOMBEIRO*), CAEOL (*CAMINHÃO*), CAZA (*CASA*), CARO (*CARRO DO PAI*), ODBU (*ÔNIBUS*) e HOVE (*HOMEM*).

No segundo momento, J escreveu os nomes (quantos ele quisesse) de seus colegas de sala. J escolheu escrever MAT (*Mateus*) e AINI (*Aline, nome da estagiária*). Ao fazer essa atividade, a professora informou que a sala havia feito, há pouco tempo, uma visita ao parque ecológico da cidade. A pesquisadora pediu, então, que J contasse como tinha sido o passeio e quais os animais de que ele mais tinha gostado. Ao dizer os nomes, foi

³ As palavras em parênteses estão na escrita correta do português, enquanto que as demais é a forma escrita por J.

proposto que ele os escrevesse; assim, utilizou MA para macaco, ALAR para arara e USO, para urso.

Nesses exemplos iniciais, podemos ver que o aluno estava a todo momento interagindo com os usos da língua escrita, mediado pelo adulto, e que, por meio da imitação (leitura e escrita do adulto), a criança ia criando e estabelecendo algumas relações entre as informações sobre o sistema de escrita, tentando utilizá-las para escrita e leitura de textos (VYGOTSKY, 2007). Ainda que inicialmente as palavras não sejam escritas corretamente, essa mediação tem papel crucial no processo de alfabetização.

Dando continuidade à intervenção, a segunda atividade descrita teve a mesma proposta da atividade relatada anteriormente. Novamente J poderia escrever o que quisesse. J, então, escreveu sua primeira frase: CA-ORMOEA TOA ou “*O carro do meu pai é bonito*”. Depois escreveu CAMIEO, para caminhão, e MOBLRO para bombeiro. A partir dessas duas últimas palavras foi possível comparar sua evolução na escrita e verificar que, apenas nessas duas atividades, J fez sua primeira frase de forma autônoma, e que isto estaria relacionado à sua confiança em escrever aquelas palavras.

Um dos interesses de J é a utilização do computador. Assim, como forma de estimular sua escrita, foi utilizado esse recurso tecnológico para fazer com que ele escrevesse palavras que eram ditadas ou que o aluno queria escrever no programa *Microsoft Word* (programa para editar textos). Sendo assim, como sempre, J quis escrever as palavras carro, caminhão, bombeiro, papai e mamãe. É preciso destacar que o objeto “carro” era seu interesse e, a partir disso, criavam-se as dinâmicas das atividades.

O aluno J, durante as muitas atividades realizadas durante o período de intervenção, escrevia a palavra *carro* com apenas uma letra ‘R’, ficando da seguinte forma: CARO. Mas, durante a atividade realizada com o computador, a estagiária lhe mostrou que a palavra CARRO tem duas letras R, e ele pareceu compreender, ao reescrevê-la com as duas letras “Rs”

necessárias. Na palavra *caminhão*, ele escreveu CAMI, e também lhe foi mostrado que essa palavra se escreve da seguinte maneira: CAMINHÃO. Para o aluno entender a sílaba *ÃO*, foi feita uma comparação com seu nome, e ele parece ter entendido, pois quis escrever novamente essa palavra e quando chegava a essa sílaba, ele repetia O/A/O/ÃO.

Após essas atividades, deu-se início à utilização do desenho como mediador no desenvolvimento da escrita do aluno J, objetivo deste trabalho. Para essa primeira utilização do desenho, foi entregue ao aluno uma cena da turma da Mônica⁴, na qual estão o Cebolinha, a Mônica e o Cascão levando um bolo gigante, e Magali está atrás, em uma perna de pau, tentando alcançar o bolo (Figura 1).

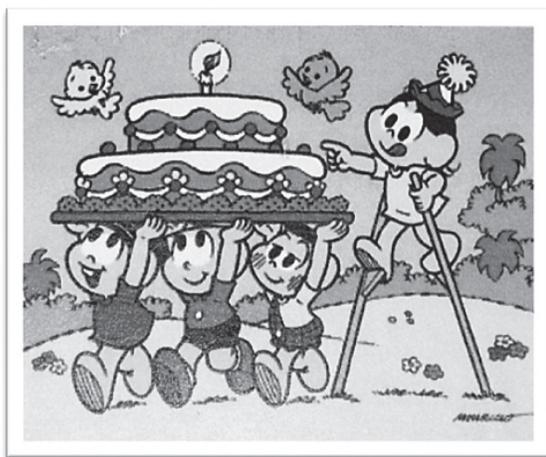


Figura 1. Cena da Turma da Mônica (Fonte: Cenas da Turma da Mônica).

A partir disso, foi solicitado ao aluno que dissesse o que se passava na cena. Assim:

⁴ As atividades com desenhos foram todas baseadas em histórias ou cenas da Turma na Mônica, de Maurício de Sousa, pois o aluno adorava as histórias, o que contribuía para seu aprendizado.

J: “eles vão num bolo porque é aniversário...”

E: “mas quem vai pro aniversário?”

J: “Cascão, Cebolinha, Mônica, Magali... vai ter bolo, vela, chocolate...”

E: “E o que mais?”

J: “Mais nada!”

Posteriormente, foi-lhe solicitado um desenho da cena escolhida para trabalhar. J desenhou o Cascão, a Mônica e o bolo, e escreveu o nome de alguns desses personagens ao lado de seu desenho, da forma como sabia, predominando as letras mais fortes, e que ele reconhecia da fala (Figura 2).



Figura 2. Produção do aluno – Reescrita da cena da Turma da Mônica (Fonte: Arquivo pessoal)

Enquanto desenhava, o aluno deveria escrever o que havia dito para a estagiária. Dessa forma, primeiramente leu-se o que ele havia dito durante a descrição da imagem; porém J só escreveu os nomes de alguns personagens e a palavra bolo: CMA (Magali) e CABOEA (Cebolinha).

Depois, escreveu novamente Cebolinha, assim: *CE*. Mônica ele escreveu *MONCA*, e *CACÃO*, além de desenhar o bolo.

Uma das atividades que mais demonstraram o avanço na escrita de J foi a atividade proposta com outras imagens em quadrinhos. Porém, a imagem escolhida para ele desenhar e escrever era diferente. Nessa cena estão o Bidu e o Mingau (animais de estimação dos personagens Franginha e Magali, da Turma da Mônica), disputando um “braço de ferro”. Mas, quando J viu o gibi da Turma da Mônica, pediu que a estagiária lesse a história *“Cebolinha em: À beira de um acidente”*, uma história em que o personagem Cebolinha está dirigindo um carro e quase cai em um precipício. Mais uma vez, nota-se que o objeto de interesse está presente em suas atividades.

Após a leitura, J deveria então desenhar a história. Ao desenhar, colocou muito mais elementos do que no dia anterior, e quando foi pedido que ele reescrevesse a história, escreveu a seguinte frase: “CARRO EA CADOFE RIINCA CARRO TJSOSA.” Ao ver esta frase no papel, foi pedido que o aluno lesse o que estava escrito e ele disse: *“O carrinho... ele foi mais rápido, ai o cebolinha falou ufa!... ai a Mônica, tirou ele do carrinho e bateu na Mônica”*.

Foi possível perceber que J utilizou a palavra CARRO para representar a palavra CARRINHO na escrita da frase, fazendo ligação entre as palavras e seus significados e sua representação gráfica. Essa atividade foi muito produtiva, pelo fato de o aluno ter se interessado em fazê-la. Desse modo, não foi preciso insistir para que ele executasse a tarefa proposta.

A próxima atividade foi baseada em outra história do gibi da Turma da Mônica, devido ao interesse demonstrado pelo aluno em aulas anteriores, chamada *“A turma em: O que foi? Nunca viu?”*. O procedimento da atividade foi o mesmo da história *“Cebolinha em: À beira de um acidente”*,

em que era feita uma leitura pelo adulto. J relata sobre o que é tratado na história, a estagiária transcreve sua fala no diário de campo e lê para o aluno o que ele disse. J, posteriormente, desenha e escreve em uma folha.

Assim, a estagiária iniciou a atividade lendo a história para J e posteriormente foi solicitado ao aluno que dissesse o que havia entendido e ele só dizia “cachorro, cebolinha...”. Seguindo o objetivo da atividade, foi pedido ao aluno que desenhasse a história. J dizia que não sabia desenhar e, então, pediu ajuda do adulto para que se fizesse o cachorro “Floquinho” da história. Quando viu a estagiária desenhando o personagem, disse: “Ah! Você sabe desenhar! Eu não sei.”.

A partir disso, foi explicado ao aluno, reiteradamente, que ele era capaz de desenhar e que deveria tentar. Desta forma, ele desenhou o cachorro Bidu e escreveu seu nome (Figura 3). Algumas das propostas de tarefa realizadas pela professora regente durante os dias em que não ocorria a intervenção de estágio, é que a professora P fazia o desenho e escrevia o nome de algumas palavras, que o aluno deveria ler. Foi realizada a mesma proposta no caderno e no computador, mudando algumas palavras, e foi possível perceber que J já conseguia ler palavras como BOLA, BOLO, CARRO.

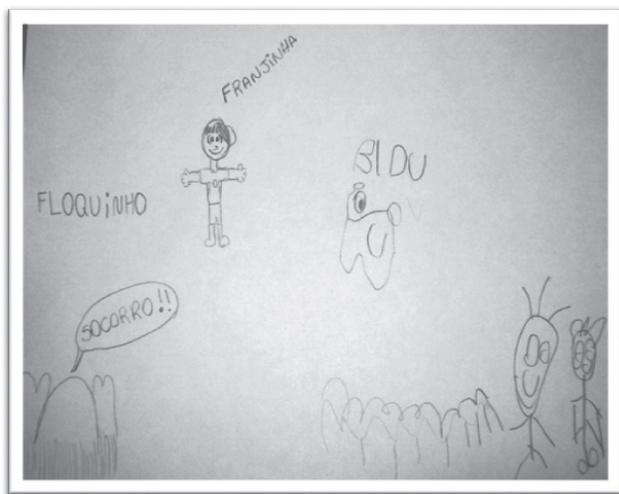


Figura 3. Reescrita da história em quadrinho “A Turma da Mônica em: O que foi? Nunca viu?” (Fonte: Arquivo pessoal)

A atividade de leitura realizada no computador foi feita novamente no programa Word, em que o aluno deveria ler palavras como: BOLA e BOLO (novamente para a confirmação), JOÃO, CARRO, CAMINHÃO e ÁRVORE. Em algumas palavras, como ÁRVORE e CAMINHÃO, J demonstrou um pouco de dificuldade, mas conseguiu ler.

A fim de compreender melhor tal experiência pedagógica foi feito outro exercício em que ele deveria colocar uma história na sequência e escrever o que se passava na cena. O aluno se interessou pela atividade, pois essa dinâmica chamou sua atenção e, então, escreveu algumas frases. Ele foi relatando o que via, de acordo com as cenas, que eram quatro:

Cena 1: “o menino foi na cozinha”;

Cena 2: “ele pegou a pipoca”;

Cena 3: “o menino foi ver televisão” e

Cena 4: “o cachorro comeu a pipoca”.

Após isso, as frases foram lidas uma a uma para ele reescrever. A primeira frase ele escreveu “O MINIMO FONACOMA”; na segunda “ELPFGO APICA”; na terceira frase que ele escreveu, ele quis dizer que o menino foi ver televisão, “EELEEVOQIMATELI”; e na última frase “OCA-CAROCOCOMEAPICA”.

É possível observar, durante o processo, o avanço que o aluno obteve em relação ao que escrevia. Esse avanço está intimamente ligado ao uso do desenho, pois o mesmo é um jogo simbólico, no qual a criança se envolve com materiais como lápis de cor, papel ou tinta. Com a manipulação do ambiente para que se tornasse mais adequado e estimulante para o desenho, as crianças começam a ilustrar.

Durante os desenhos feitos por J, ele foi nomeando os personagens das histórias trabalhadas. Essa fala é um auxílio na representação do desenho, pois, ao nomear seu desenho, J está atribuindo significado a sua produção, visto que o desenho é a representação gráfica da fala, e expressa os aspectos fundamentais dos objetos (VYGOTSKY, 2007). Assim, esses dados confirmam as reflexões apresentadas por Vygotsky (2007), ao interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar ao desenvolvimento da linguagem escrita.

Ao olhar para as produções de J, observa-se essa relação do desenho com a fala. Sua escrita passa a ter mais significado, além de melhorar ortograficamente. Ao falar e desenhar, J começa a falar e escrever, começando a desenhar o que aprendeu. J percebe que pode utilizar letras para representar os sons das palavras, deixando de utilizar os traços no desenho.

Durante o desenvolvimento das atividades de desenho e de escrita, J começou a demonstrar o início da leitura por meio de palavras simples, mais conhecidas por ele; a leitura de palavras, como carro, torna-se interessante e significativa. Com isso, vê-se a importância de trabalhar

a alfabetização de forma a permitir que o aluno consiga, por meio de experiências, desenvolver as habilidades requeridas para a aprendizagem da escrita e da leitura.

Considerações finais

A partir dos dados apresentados, é possível perceber que houve um ganho significativo no desenvolvimento da escrita, pelo aluno J, com a utilização do recurso do desenho como estratégia pedagógica, pois, ao fazer os registros das histórias, que tinham algum elemento de seu cotidiano e de sua preferência, o aluno sentia prazer e vontade de fazer as tarefas propostas, pois representavam uma forma diferente para aprender.

Com isso, o aluno foi expressando no papel a memória daquilo que ele aprendeu de forma significativa, evidenciando que o uso das histórias em quadrinhos foi relevante para seu processo de ensino-aprendizagem. Conseqüentemente, nota-se que atividades pedagógicas que refletem a perspectiva do letramento assumem papel fundamental para a aprendizagem e no processo de formação de conceitos construídos ao longo do processo de aquisição de escrita do aluno com deficiência intelectual.

Além disso, a possibilidade do aluno explorar e vivenciar de forma independente os materiais utilizados durante as intervenções, que foram escolhidas e posteriormente utilizadas de acordo com seu interesse, e que faziam parte de seu cotidiano, permitiu que o aluno J desenvolvesse sua habilidade de escrita e leitura com grande motivação.

A partir disso, entendemos que a escola é uma ponte social importante para a socialização dos conhecimentos do mundo letrado, sendo que há necessidade de conhecer melhor os processos de alfabetização/letramento das crianças, pelo papel constitutivo que a linguagem tem na

criação dos sujeitos e, por isso, a importância de contínuas revisões nas práticas de trabalho com a linguagem, na escola.

Apesar dos ganhos significativos na aprendizagem de J, é preciso ressaltar que o tempo para aplicação das atividades foi curto, uma vez que as intervenções ocorreram em situação de estágio, demonstrando que seria necessário um tempo maior para o desenvolvimento das atividades propostas para possibilitar ao aluno o desenvolvimento pleno da linguagem escrita.

Referências

ARAÚJO, C.C.M., LACERDA, C.B.F.de. Linguagem e Desenho no desenvolvimento da criança surda: implicações histórico-culturais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 695-703, out./dez.2010.

ASSIS, M. S. S. de. **Desenvolvimento cultural da criança na Educação Infantil**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. São Carlos: UFSCar, 2010. 274 p. Doutorado (Educação) - UFSCar. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. E.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Campanha Nacional. **Decreto Federal nº 42.728, de 03 de dezembro de 1957**. Institui a Campanha para a educação do surdo brasileiro- CESB. Disponível em: < http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=42728&tipo_norma=DEC&data=19571203&link=s >. Acesso em: 26 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 44.236, de 1º de setembro de 1958**. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários da Visão. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48961-22-setembro-1960-388634-retificacao-53097-pe.html> >. Acesso em 25 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960.** Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48961-22-setembro-1960-388634-retificacao-53097-pe.html>>. Acesso em 25 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília – DF, 2008.

BRASIL. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual.** São Paulo: SME/DOT, 2008, p. 128.

BRONCKART, J. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

CAMARGO, R. G.; DELPRETTO, B. M. L. Linguagem, escola e inteligências múltiplas. **Revista Educação & Cidadania**, v. 9, n. 1, jan./jun., 2010.

FONTES, R.S. **Ensino Colaborativo:** uma proposta de educação inclusiva. Araraquara: Junqueira e Marin, 2009.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33 set./dez. 2006.

JANUZZI, G. S de M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 2 ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2006, p. 243.

LACERDA, C.B.F de. **Inter-relação entre oralidade, desenho e escrita:** o processo de construção do conhecimento. São Paulo: Cabral Editora, 1995.

LAPLANE, A.L.F. Notas Para Uma Análise dos Discursos Sobre Inclusão Escolar. In: GÓES, M.C.R de, LAPLANE, A. L. F (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 5 -20.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas: São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, E.G. A Radicalização do debate sobre a Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-559, 2006.

MONTEIRO, M. I. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 116 p.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25. Jan/Fev/Març/Abr, 2004.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 128 p.

SOUZA. M. Gibizinho da Mônica. 52 ed. São Paulo: Editora Globo, p.130.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995. 104 p.