



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**  
**LINHA DE DESENVOLVIMENTO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO DA**  
**CRIANÇA**  
**EIXO DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA**

**CAMILA BARRETO SILVA**

**A PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**  
**NO CONTEXTO DA MEDIAÇÃO EM SALA DE AULA**

**FORTALEZA - CE**

**2012**

**CAMILA BARRETO SILVA**

**A PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL  
NO CONTEXTO DA MEDIAÇÃO EM SALA DE AULA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção de Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Linguagem Escrita.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes.

**FORTALEZA - CE**

**2012**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

---

F961e Silva, Camila Barreto.

A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula / Camila Barreto Silva. – 2012.

172 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

Área de Concentração: Educação.

Orientação: Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes.

1.Crianças deficientes – Educação – Fortaleza(CE). 2.Crianças – Fortaleza(CE) – Escrita.  
3.Incapacidade intelectual – Fortaleza(CE). 4.Inclusão escolar – Fortaleza(CE). I. Título.

CDD 371.9046098131

---

**CAMILA BARRETO SILVA**

**A PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL  
NO CONTEXTO DA MEDIAÇÃO EM SALA DE AULA**

**Data de aprovação: 30 de Janeiro de 2012.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção de Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Linguagem Escrita.

**BANCA EXAMINADORA**

---

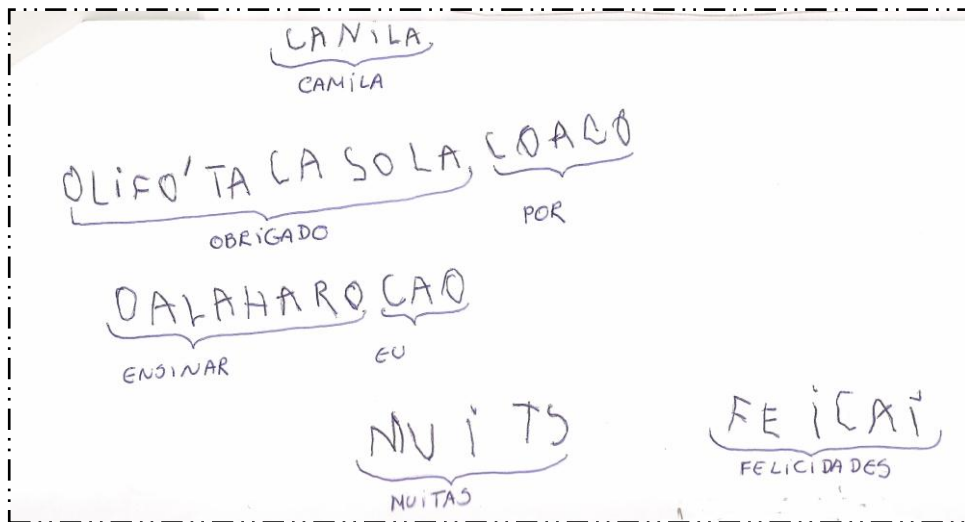
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes  
Orientadora - Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

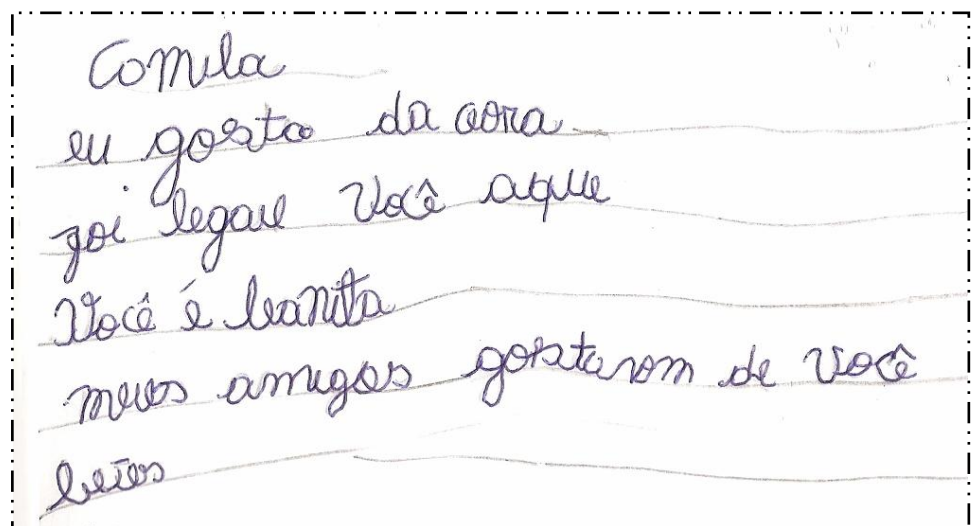
Prof<sup>ª</sup>. PhD Rita Vieira de Figueiredo  
Membro Examinador - Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Selene Maria Penaforte Silveira  
Membro Examinador - Faculdade 7 de Setembro (FA7)



Douglas



Vitor

## DEDICATÓRIA

*Aos meus amados e queridos pais, João Cleon e  
Lúcia Maria, e aos meus irmãos Isaac e Yara,  
por sempre estarem ao meu lado me  
dando força, amor e carinho, e  
sobretudo, paciência!*

*Ao meu querido primo, Francisco Roger, o famoso “Nên”,  
que nunca desistiu de lutar.  
(in memoriam)*

## AGRADECIMENTOS

À *Deus*, por me dar esta benção e força para continuar sempre em frente;

Aos meus *pais*, pela paciência durante a tormenta e pelo apoio e estímulo para que eu nunca desistisse. E, sobretudo, por sempre me amar incondicionalmente;

Aos meus *irmãos* por me incentivar e sempre estarem ao meu lado me dando força e amor;

Ao *Demóstenes*, meu companheiro, amigo, amado e incentivador dessa empreitada, e a sua mãe *Dona Teresinha*, por sempre estar ao meu lado me incentivando e auxiliando nas atividades acadêmicas, e por sempre me acolher em seu lar;

À minha orientadora e companheira, professora Dra. *Adriana Leite Limaverde Gomes*, por sua incansável força e determinação e por nunca me deixar desistir. E ao seu esposo *Luciano*, por sua hospitalidade, principalmente nos últimos momentos;

À professora Dra. *Rita Vieira de Figueiredo*, por aceitar o convite de compor a banca examinadora, e sobretudo, por sempre me incentivar a seguir sempre em frente. Por sua amizade, carinho e orientações;

À professora Dra. *Selene Maria Penaforte Silveira* por ter aceitado o convite de compor à banca examinadora e por suas construtivas e significativas contribuições;

Ao professor Dr. *Jean Robert Poulin*, por suas contribuições e apoio;

À professora Dra. *Inês Mamede* por seu incentivo, amizade e força;

À professora Dra. *Sylvie Lins*, por suas contribuições;

Ao *Afonso Neto*, por amizade e contribuições matemáticas;

Aos meus amigos e amigas *Márcia, Jamília, Luciana Neri, Luiza Hermínia, Gabriel, Liliane, Cid, Samantha* que tanto me auxiliaram e colaboraram na pesquisa. E tantos outros que me apoiaram nos momentos mais difíceis, bem como, por suas inúmeras contribuições;

Aos meus amigos e amigas do curso de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Ceará que compartilharam e acompanharam os caminhos trilhados durante esta jornada;

Aos *alunos e professores* participantes da pesquisa, bem como, aos diretores, coordenadores e professoras do Atendimento Educacional Especializado das escolas que abriram suas portas para a realização desta pesquisa;

Aos meus *primos e primas, tias e tios*, que ficaram na torcida;

Aos *coordenadores, professores e funcionários* do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Ceará;

À *CAPES*, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa.

Meu sincero, obrigada!



## RESUMO

A presente pesquisa, pautada na perspectiva sóciohistórica, teve por objetivo investigar a importância da mediação pedagógica para a aprendizagem da linguagem escrita dos alunos com deficiência intelectual em parceria com colegas sem esse tipo de deficiência. Objetivou também analisar se a mediação do conhecimento da língua escrita realizada pelo aluno sem deficiência intelectual favorece a passagem dos níveis psicogenéticos do aluno com esse tipo de deficiência, bem como, averiguar se a qualidade da produção escrita do aluno com deficiência intelectual é modificada pela mediação exercida por um colega de sala sem deficiência. O estudo baseou-se na abordagem qualitativa utilizando o método coparticipativo mediante a parceria entre a pesquisadora e as professoras dos referidos alunos. Participaram deste estudo três alunos com deficiência intelectual de duas escolas municipais de Fortaleza, todos eles matriculados no Ensino Fundamental I, nos 2º, 3º e 4º anos. Os procedimentos desta investigação envolveram a pesquisa exploratória, a aplicação de pré-testes e pós-teste e a elaboração de atividades de produção de texto segundo diferentes gêneros textuais. Foram realizadas no total de 68 atividades de produção de texto envolvendo diversos gêneros, tais como carta, lista, anúncio bilhete, bula e outros. Os resultados desta pesquisa sugerem que as estratégias de mediação desenvolvidas pelos colegas sem deficiência apresentaram-se como instrumentos importantes para a produção escrita dos alunos com deficiência intelectual, em contexto de sala de aula. As estratégias de mediação promoveram a passagem dos níveis psicogenéticos e a ampliação do vocabulário de dois dos três alunos participantes. Possibilitaram também a participação de todos eles nos discursos/debates acerca da construção de sua escrita, abandonando muitas vezes, a posição de escriba - no sentido de ser aquele que apenas copia.

**Palavras-chaves:** Mediação. Produção escrita. Deficiência intelectual.

## ABSTRACT

The present research, based on the socio-historical perspective, aimed at investigating the importance of mediation tools for the learning of written language of students with intellectual disabilities, working in partnership with colleagues without such disabilities. It also aimed at analyzing whether the mediation of knowledge of written language, held by students without intellectual disabilities, favors the evolution of psychogenetic levels of students with such disabilities, as well as investigating whether the quality of the written production of students with intellectual disabilities is modified by the mediation held by classmates without disability. The study was based on a qualitative approach, using the co-participative method through the partnership between the researcher and the teachers of these students. The study included three students with intellectual disabilities from two public schools in Fortaleza, all enrolled in elementary school, the 2nd, 3rd and 4th years. The procedures of this research involved exploratory research, the application of pre-tests and post-test and text production activities, according to different textual genres. It was performed a total of 68 production activities, involving different genres, such as letter, list, advertisement, message, directions and others. The results of this research suggest that mediation strategies held by nondisabled classmates demonstrates to be important tools for the written production of students with intellectual disabilities in the context of the classroom. The mediation strategies promoted the evolution of psychogenetic levels and the expanding of vocabulary from two of the three students who participated in the research. The mediation strategies also provided the participation of all the students in speeches / debates about the construction of their writing, often abandoning the position of a scribe –in the sense of being one that only copies.

**Keywords:** Mediation. Written production. Intellectual disability.

## LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E QUADROS

### TABELAS

Tabela 1 - Frequência das ações de interação entre os alunos com deficiência intelectual e os colegas de sala comum.....	76
Tabela 2 - Frequência das atividades de produção textual.....	80
Tabela 3 - Frequência das mediações dos professores nas atividades de produção textual dos alunos com deficiência intelectual.....	83
Tabela 4 - Frequência das mediações dos colegas nas atividades de produção textual dos alunos com deficiência intelectual.....	85
Tabela 5 - Frequência total das atividades de produção textual desenvolvidas em duplas .....	90
Tabela 6 - CATEGORIA A - ações dos alunos com deficiência durante as produções textuais.....	117
Tabela 7 - CATEGORIA B - ações dos colegas de sala durante as produções textuais com alunos com deficiência intelectual.....	119
Tabela 8 - CATEGORIA C - ações da pesquisadora durante as produções.....	120

### GRÁFICOS

Gráfico 1 - Pesquisas selecionadas e categorizadas para a revisão de literatura .....	22
Gráfico 2 - Frequência das ações de interação por aluno com deficiência intelectual e os colegas de sala comum .....	76
Gráfico 3 - Frequência das atividades de produção textual.....	80
Gráfico 4 - Mediações dos professores nas atividades de produção textual dos alunos com deficiência intelectual.....	83
Gráfico 5 - Mediações dos colegas nas atividades de produção textual dos alunos com deficiência intelectual.....	85
Gráfico 6 - Gráfico das atividades/gênero do DOUGLAS.....	90
Gráfico 7 - Gráfico das atividades/gênero da LILIANE.....	91
Gráfico 8 - Gráfico das atividades/gênero do VITOR.....	91
Gráfico 9 - CATEGORIA A - ações dos alunos com deficiência durante as produções textuais.....	118
Gráfico 10 - CATEGORIA B - ações dos colegas de sala durante as produções textuais com alunos com deficiência intelectual.....	120
Gráfico 11 - CATEGORIA C - ações da pesquisadora durante as produções.....	121

### QUADRO

Quadro 1: Perfil dos alunos participantes.....	73
--	----

## LISTA DE FOTOGRAFIAS E IMAGENS

### FOTOS

Foto 1 - Organização da sala do Vitor, 2º ano, durante o período de observação.....	77
Foto 2 - Organização da sala do Douglas, 3º ano, durante o período de observação.....	78
Foto 3 - Organização da sala de Liliane, 4º ano, durante o período de observação.....	79
Foto 4 - Douglas (à esquerda) e colega (à direita) em sala elaborando bilhete em dupla. .....	93
Foto 5 - Douglas (selecionado) em grupo elaborando bilhete em sala.....	96
Foto 6 - Liliane (à direita) e seu colega (à esquerda) elaborando o bilhete.....	99
Foto 7 - Liliane (selecionada) e seu colega (à esquerda) em dupla realizando a atividade em sala.....	101
Foto 8 - Vitor (à esquerda) elaborando o bilhete em parceria com sua colega (à direita) .....	103
Foto 9 - Vitor (em pé) auxiliando seus colegas, durante a escrita do bilhete.....	104
Foto 10 - Douglas (selecionado no fundo da sala) em dupla com seu colega elaborando os textos.....	107
Foto 11 - Liliane (em destaque) em grupo elaborando a carta.....	112
Foto 12 - Douglas (à esquerda) em grupo elaborando o convite em sala.....	115
Foto 13 - Momento de mediação realizado por Vitor (em pé no centro da sala) durante atividade de produção escrita em sala.....	125

### IMAGENS

Imagem 1 - Bilhete de Douglas em dupla.....	92
Imagem 2 - Bilhete de Douglas em dupla.....	96
Imagem 3 - Bilhete de Liliane em dupla.....	98
Imagem 4 - Bilhete da Liliane em dupla.....	101
Imagem 5 - Bilhete do Vitor em dupla.....	102
Imagem 6 - Bilhete de Vitor em dupla.....	104
Imagem 7 - Relato de Vida escrito por Douglas.....	107
Imagem 8 - Atividade do colega de Douglas.....	110
Imagem 9 - Carta escrita por Liliane em grupo.....	112
Imagem 10 - Convite elaborado por Douglas em dupla.....	115
Imagem 11 - Avaliação inicial da escrita de Douglas (seis palavras e uma frase).....	134
Imagem 12 - Avaliação inicial da escrita de Douglas (reconto).....	135
Imagem 13 - Avaliação final da escrita de Douglas (seis palavras e uma frase).....	136
Imagem 14 - Bilhete elaborado por Douglas no final da avaliação de escrita em substituição do reconto.....	137
Imagem 15 - Avaliação inicial da escrita de Liliane (seis palavras e uma frase).....	138
Imagem 16 - Avaliação final da escrita de Liliane (seis palavras e uma frase).....	138
Imagem 17 - Avaliação final da escrita de Liliane (reconto).....	139
Imagem 18 - Avaliação inicial de escrita de Vitor (seis palavras e uma frase).....	140
Imagem 19 - Avaliação inicial de escrita de Vitor (reconto).....	141
Imagem 20 - Avaliação final de escrita de Vitor (seis palavras e uma frase).....	141
Imagem 21 - Imagem 20 - Avaliação final de escrita de Vitor (reconto).....	142

## SUMÁRIO

<b>1. Começar pelo começo é sempre um bom caminho: Introdução.....</b>	<b>15</b>
1.1. Dialogando com o meu objeto de estudo .....	22
Objetivo Geral e objetivos específicos.....	38
1.2. Apresentação da dissertação.....	38
<b>2. Referencial teórico.....</b>	<b>40</b>
2.1. Ensinando, construindo e aprendendo novos caminhos com o outro: teoria sociohistorica .....	41
2.2. ...b aba? Ba; b ebe? Be; b ibi? Bi; b obo? Bo; b ubu? Bu... Desenhos, letras, palavras e novos sentidos: A psicogênese da língua escrita.....	46
2.3. Contos, fábulas, quadrinhos, receitas... atividades de produção escrita utilizando os gêneros na sala comum .....	54
2.4. Sala de aula comum: direito meu, seu e de todos!.....	58
<b>3. Caminhos trilhados.....</b>	<b>66</b>
3.1. Quem e onde: os sujeitos e o campo da pesquisa.....	69
3.2. Procedimentos da pesquisa.....	71
3.3. Procedimento de análise de dados.....	88
3.4. Fontes de registros.....	88
<b>4. Análise dos dados.....</b>	<b>89</b>
4.1. Análises das atividades/gêneros por aluno.....	89
4.2. Análise das categorias .....	116
4.3. Análise das avaliações iniciais e finais.....	133
<b>5. Considerações finais e um novo ponto de partida.....</b>	<b>143</b>
<b>6. Referências Bibliográficas.....</b>	<b>147</b>
APÊNDICE.....	153

## ANEXOS

ANEXO 1 - Pesquisas relacionadas ao campo 1 - Inclusão e deficiência intelectual...	154
ANEXO 2 - Pesquisas relacionadas ao campo 2 - Mediação e deficiência intelectual / mental.....	156
ANEXO 3 - Pesquisas relacionadas ao campo 3 - Deficiência intelectual e linguagem escrita.....	157
ANEXO 4 - Pesquisas relacionadas ao campo 4 - Mediação, deficiência intelectual e linguagem escrita.....	160
ANEXO 5 - FICHA DE AVALIAÇÃO DA ESCRITA.....	162
ANEXO 6 - FICHA DE AVALIAÇÃO DA ESCRITA.....	163
ANEXO 7 - FICHA DE AVALIAÇÃO DA ESCRITA.....	164
ANEXO 8 - AVALIAÇÃO INICIAL DA LINGAUGEM ESCRITA / ALUNO COM NÍVEL PRÉ-SILÁBICO.....	165
ANEXO 9 - AVALIAÇÃO INICIAL DA LINGAUGEM ESCRITA / ALUNO COM NÍVEL PRÉ-SILÁBICO.....	166
ANEXO 10 - AVALIAÇÃO INICIAL DA LINGAUGEM ESCRITA / ALUNO EM TRANSIÇÃO ENTRE O NÍVEL PRÉ-SILÁBICO E SILÁBICO, UTILIZANDO COMO CRITÉRIO A LETRA INICIAL DO NOME PRÓPRIO.....	167
ANEXO 11 - AVALIAÇÃO INICIAL DA LINGAUGEM ESCRITA / ALUNO COM NÍVEL SILÁBICO SEM VALOR SONORO E AINDA PRESERVANDO O CRITÉRIO QUANTITATIVO.....	168
ANEXO 12 - AVALIAÇÃO INICIAL DA LINGAUGEM ESCRITA / ALUNO COM NÍVEL SILÁBICO COM VALOR SONORO.....	169
ANEXO 13 - AVALIAÇÃO INICIAL DA LINGAUGEM ESCRITA / ALUNO COM NÍVEL ALFABÉTICO.....	170
ANEXO 14 - AVALIAÇÃO INICIAL DA LINGAUGEM ESCRITA / ALUNO COM NÍVEL ALFABÉTICO.....	171
ANEXO 15 - AVALIAÇÃO INICIAL DA LINGAUGEM ESCRITA / ALUNO COM NÍVEL ALFABÉTICO.....	172

## 1. COMEÇAR PELO COMEÇO É SEMPRE UM BOM CAMINHO: INTRODUÇÃO

“É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca,  
ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e  
nos transforma...”

Esse é o saber da experiência: o que se adquire  
no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe  
acontecendo ao largo da vida e no modo  
como vamos dando sentido  
ao acontecer do que nos acontece.”

Jorge Larrosa (2001 s/p)

Falamos que *começar pelo começo* é sempre um bom passo. Mas que começo? Da minha vida como profissional formada, ainda como graduanda de Pedagogia, ou apenas quando minhas principais preocupações eram brinquedos e brincadeiras? Acredito que tenha sido o somatório de todas essas vivências que me motivaram (e me motivam) a estudar acerca da linguagem escrita das crianças com deficiência intelectual, em espaços escolares que respeitam as diferenças. Sendo assim, destaco três fatores significativos em minha experiência que me levaram a encontrar meu objeto de estudo: 1. A convivência com pessoas com deficiência em minha família; 2. Minha experiência como professora de Educação Infantil; 3. Minha participação como pesquisadora colaboradora/voluntária em projetos que tratavam da aprendizagem da linguagem escrita por alunos com deficiência intelectual.

Ensinar. Compartilhar. Cooperar. Respeitar! São essas as primeiras palavras que me vêm à cabeça quando trato do termo Educação. Estas, por sua vez, carregam em mim um significado ainda maior: minhas primeiras experiências como professora. Não como professora formada, mas sim como *tia da escolinha do bairro*, nas brincadeiras com meus primos que vinham do interior do Estado do Ceará para minha casa nas férias de julho, quando eu tinha por volta de 8 a 10 anos de idade.

Um dos meus primos, *o mais interessado da turma*, três anos mais velho que eu, com aproximadamente 13 anos, ainda não sabia ler nem escrever convencionalmente. Seus professores afirmavam que ele não acompanhava a turma e, assim, não conseguia aprender (na percepção deles!); portanto, sua frequência na escola era bastante irregular, chegando muitas vezes a abandoná-la. Ouvia isso em algumas conversas particulares de minha mãe com minha tia, mas não dava tanta importância porque adorava vê-lo *escrever*, principalmente quando minha mãe pedia para ensinar-lhe como se escrevia seu nome; e

quando ele conseguia, era uma festa. Penso, hoje, como ele estaria se aqueles professores tivessem acreditado em seu potencial; se tivessem deixado que ele continuasse seus estudos... Se eles soubessem o quão rico são as trocas com os outros, principalmente no processo de aquisição da escrita. Devo ressaltar que apesar de todas essas dificuldades minha família sempre o estimou, e ensinou-me o valor do respeito ao próximo e às suas diferenças.

Hoje, lendo e relembrando essa passagem da minha vida, reflito como foi bom brincar, discutir e crescer ao lado do meu primo (e de outros). Tenho outra lembrança de nós dois brincando no quintal da minha tia no Interior. Estávamos brincando de algo, que não lembro ao certo o que era, mas lembro das nossas risadas e desses momentos divertidos.

Ainda sobre os momentos quando eu brincava de ser *professora* com meus primos e de outros colegas da minha vizinhança, percebo que esses momentos proporcionaram os primeiros alicerces do que sou hoje, uma Professora que gosta de ser Professora, e que, antes de tudo, respeita as diferenças que cada um traz das curvas intempestivas da vida.

Acredito que gostei tanto de ser professora, que aos 15 anos passei a dar aulas particulares para meus vizinhos, e em menos de um mês tinha 7 alunos (Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano) durante todo um ano letivo. Tenho uma lembrança muito bela dessa imagem: meus alunos, que eram praticamente meus amigos de rua, carregando carteiras escolares que pedi emprestado de uma escola vizinha a minha casa. Quando organizei o quarto, coloquei as carteiras e eles sentaram, lembro que senti muito orgulho daquele momento, sem saber bem o motivo. Agora sei que o orgulho vinha da minha vontade de querer ajudá-los a ultrapassarem suas dificuldades, principalmente em leitura e escrita.

**...Vem vamos embora que esperar não é saber e quem sabe faz a hora não espera acontecer...**<sup>1</sup>

Decidir qual curso deveria seguir era algo quase certo, a não ser pelo desejo dos meus pais, pois almejavam para mim uma profissão, em suas perspectivas, mais lucrativa economicamente como Advocacia, Medicina, e não Pedagogia. Compreendo seus anseios, pois nasceram no Interior do Estado, e ambos, são filhos de agricultores e

---

<sup>1</sup> Trecho retirado da música *Pra não dizer que não falei das Flores*, interpretada e composta por Geraldo Vandré; composição de Geraldo Vandré.



tiveram uma vida nem sempre fácil. Assim, não queriam que sua filha (eu) passasse por todas as dificuldades que eles passaram – meu pai sempre me falava que em dias *ruins*, no interior, ele e seus irmãos comiam rapadura, feijão e farinha com toucinho.

Então chegou o grande dia, o dia da prova e com ele a pergunta para qual curso eu estava fazendo o Vestibular. *Pedagogia, é claro!* Respondi sem hesitar. Os olhares não foram de apoio, na verdade foram olhares de preocupação. Mas, enfim, o resultado foi publicado e eu fui aprovada!

Durante minha formação no Curso de Pedagogia (2004-2008) na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – Faced/UFC – sempre busquei meios de vincular-me a projetos/grupos de estudos que trabalhavam com a aprendizagem das crianças. A passagem da música, que inseri no início da acolhida dessa sessão da introdução reflete, de certa forma, o princípio da minha vida acadêmica; uma vida cheia de receio, ansiedade e descobertas, em que não deixei e não esperei o tempo passar, estudei, estudei, e busquei ao máximo *fazer a hora [...] acontecer*.

Nos dois primeiros anos na faculdade fui bolsista do Programa de Extensão da UFC, no projeto intitulado *Laboratório de brinquedos e jogos* (Labrinjo), sob a coordenação do professor Hermínio Borges Neto. Esse projeto tinha por principal objeto estudar os aspectos implicados na aprendizagem das crianças através das suas atividades lúdicas. Neste projeto, também se organizava as brinquedotecas fixas e itinerantes em escolas públicas municipais e particulares. Durante esse período (2005-2006) também exerci a função de monitora voluntária na disciplina Jogo, Brinquedo e Brincadeira no Desenvolvimento Infantil. Ao longo dessa experiência comecei a me apropriar da literatura que tratava dos aspectos envolvidos na aprendizagem e no desenvolvimento infantil.

Em 2006 fui selecionada para trabalhar no Núcleo Infantil em um Colégio Particular de Fortaleza, e, optando por esse estágio, abdiquei da bolsa no Labrinjo. Esse Colégio apesar de não assumir – oficialmente – uma postura inclusiva, proporcionou-me acompanhar, desenvolver, elaborar atividades e planos voltados, sobretudo, para o desenvolvimento da linguagem escrita e do respeito às capacidades e potencialidades de cada criança. Aprendi e construí a ideia de criança que aprende com o meio e sobre o meio; uma criança que aprende consigo mesma e com o outro (baseada nos princípios sociointeracionistas referendados principalmente por Piaget, Vygotsky, Wallon, Ferreiro e Teberosky). E para isso elaborávamos nossas aulas pautadas no princípio de que a criança não é só corpo ou só cognição, ela é um ser completo, e por ser um ser

completo, precisa estar em contato com várias dimensões para que possa construir sua aprendizagem mediada pelas trocas/interações, sobretudo na escola.

Nesse mesmo período cursei a disciplina de Educação Inclusiva, ministrada pela professora Rita Vieira de Figueiredo. Nessa disciplina fui apresentada, oficialmente, à Educação Inclusiva, e desde então me dediquei a estudar essa temática. Para mim tudo era tão novo, tão desafiador, principalmente quando tratávamos da aprendizagem da língua escrita por sujeitos com deficiência intelectual. Fascinava-me ouvir os relatos de experiências exitosas em educação inclusiva de professores convidados às nossas aulas. Suas experiências, as estratégias utilizadas, os benefícios de todos os alunos da turma... Tudo me encantava e, ao mesmo tempo, me desafiava a aprofundar meus estudos, principalmente as discussões daqueles que, por desconhecerem e/ou ignorarem, se diziam contra a Inclusão. Confesso admirar uma boa discussão, pois acredito que um *diálogo é aquele em que ambos os indivíduos divergem e entram em conflito, defendem suas ideias, do contrário, seria um monólogo* (relato oral em sala, de uma professora convidada). A partir da disciplina de Educação Inclusiva passei a participar de eventos sobre essa temática, bem como acerca da aprendizagem da língua escrita, buscando conhecer e me aprofundar ainda mais no assunto, principalmente porque exercia a função de professora estagiária no nível infantil 4 do Colégio já mencionado.

Nesse mesmo ano fui convidada pela professora Rita Vieira para participar como colaboradora/voluntária em alguns momentos do Projeto Gestão da Aprendizagem na Diversidade<sup>2</sup>. Minha função era, em parceria com alguns pesquisadores, aplicar avaliações quanto ao nível da escrita em algumas crianças, fundamentadas na perspectiva da psicogênese, e substituir, momentaneamente, os professores das salas comuns enquanto esses estavam realizando acompanhamento das atividades com os pesquisadores. Os dados que foram coletados nesse Projeto evidenciaram, como fator decisivo na constituição de uma escola inclusiva, a importância da gestão compartilhada e do engajamento dos profissionais e dos gestores por uma mudança em prol da cultura de partilha de saberes; confirmou-se também a contribuição da parceria família/escola nas ações voltadas para as práticas inclusivas. Apesar de curta (pouco menos de um semestre) essa experiência me possibilitou estar perto de um grande Projeto de Inclusão, observar a percepção de muitos professores acerca da linguagem escrita, principalmente

---

<sup>2</sup> Este projeto com duração de quatro anos (2004-2008) teve por principal objetivo desenvolver uma proposta de Inclusão em uma Escola Municipal de Fortaleza. Dentro deste projeto foram desenvolvidos outros três segmentos: Projeto Letramento, Projeto de Avaliação em Leitura e Projeto de Formação Pessoal.

quando se tratava de alunos com deficiência intelectual. A partir dessa vivência surgiram dúvidas, inquietações e descobertas sobre a aprendizagem da escrita de alunos com esse tipo de deficiência. Inquietações estas que auxiliaram a lapidar meu objeto de estudo na presente pesquisa, que será apresentado a seguir.

**...Caminhando e cantando e seguindo a canção, somos todos iguais braços dados ou não...<sup>3</sup>**

No ano seguinte (2007) fui convidada pela professora Rita Vieira para exercer a função de monitora voluntária da disciplina Educação Inclusiva na Faced/UFC. Mais uma vez essa música, semioticamente, representa essa fase da minha vida em que compreendo que não há mais lugar para se discutir a pertinência legal da inclusão, visto que os alunos com (e sem) deficiência já estão aí sentados em suas carteiras, esperando ansiosos por uma boa educação. Somos, sim, todos iguais, com suas diferenças e particularidades e temos que seguir a canção, *braços dados ou não!* A experiência nessa disciplina ampliou minha capacidade de ver o mundo sob outras perspectivas; fez-me olhar sob a perspectiva do aluno, aquele que aprende comigo, consigo e com os outros, e nós com ele, independente de ter ou não algum tipo de deficiência. Entretanto, essa visão não foi (e não é muitas vezes) compreendida por outros profissionais. Muitas vezes ouvi de alguns colegas de trabalho e de alguns profissionais de outras entidades – ainda durante minha função de monitora e ainda hoje como pedagoga – que *falar de inclusão é muito fácil, difícil é fazer tudo isso que os livros dizem!* Essa frase até hoje “martela em minha cabeça”, porque reflete a concepção desses professores e como estes informarão aos recém-chegados (novos professores) à Educação; estes últimos, muitas vezes, se espelham nesses profissionais e acabam “aderindo” a essa concepção de Inclusão que questiona sua eficácia. Recordo também que muitos desses professores supracitados ficavam inquietos quando conversávamos sobre a entrada de crianças com deficiência na escola, principalmente em salas de alfabetização (1º ano do Ensino Fundamental). Acredito que pelos professores focarem tanto a aprendizagem no aluno, visando se ele, ao final do ano letivo, aprende a ler e a escrever, não valorizam as ricas trocas entre os colegas e o meio, deixando de lado outros aspectos fundamentais para a aprendizagem e para o desenvolvimento, como a interação, os conflitos, a motricidade

---

<sup>3</sup> Trecho retirado da música *Pra não dizer que não falei das Flores*, interpretada e composta por Geraldo Vandré; composição de Geraldo Vandré.

(no termo Walloniano) e a afetividade, ou seja, que as crianças devem ser vistas de modo integrado. Pensando nesse percurso que descrevi ao longo deste texto, acredito que seja de grande importância que os professores saibam primeiro o que realmente consiste a Educação Inclusiva, e que compreendam os aspectos norteadores da aprendizagem de seus alunos, principalmente se estes recebem crianças com deficiência.

Ainda em relação à concepção de inclusão focada na (suposta) fragilidade do aluno com deficiência intelectual, é comum verificar a preocupação de alguns professores com a culminância do processo de alfabetização/letramento (exigida, sobretudo, por nossas sociedades grafocêntricas). Esta preocupação desses professores se reflete em suas concepções sobre a capacidade de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual sugerindo a ideia de que ter essas crianças com deficiência (principalmente a intelectual) em sala lhes trará ainda mais trabalho e, talvez, atrapalhe o desempenho dos demais colegas, além de desacreditarem no potencial dessas crianças. Mas o que eles desconhecem é o princípio – máximo – que orienta a proposta de inclusão. Inclusão não é só a defesa de todas as pessoas com deficiência na escola, é a valorização das diferenças, do eu social. É a valorização das pessoas, independente de etnia, gênero, ter ou não deficiência. Educação Inclusiva é o respeito às diferenças!

Gomes (2001) enfatiza esse pensamento quando afirma que

alguns educadores da escola regular atribuem a deficiência à uma incapacidade geral para a aprendizagem. Esses profissionais parecem acreditar que essas pessoas são incapazes de abstrair conhecimentos do meio social letrado, e que, por isso, constroem uma experiência de pouco ou quase nenhum aproveitamento frente à exposição à leitura e à escrita. (p. 25)

As experiências como monitora aliada ao meu estágio no colégio me possibilitaram *enxergar* como é importante os professores compreenderem os aspectos do processo de aprendizagem de seus alunos, respeitar seus limites, seus ritmos, sobretudo quando se trata da aquisição, compreensão e desenvolvimento da linguagem escrita por sujeitos com deficiência intelectual. A partir dessa monitoria participei cada vez mais de eventos sobre linguagem escrita e/ou da educação inclusiva (em especial com o foco na deficiência intelectual). Participei (e continuo participando) de minicursos, oficinas de criação de instrumentos avaliativos acerca da leitura e da escrita, de visitas a instituições de ensino regular e especial, entre outras atividades. Adotei o hábito de trazer notícias/conteúdos/assuntos extras para apresentar aos alunos da disciplina em que era monitora, em especial, porque algumas vezes, mediava a discussão dos alunos nas aulas. Isso me ajudou a construir minha identidade como

professora e como pesquisadora, pois na medida em que apreendia andando três passos à frente, recuava um, com dúvidas, curiosidades e inquietações, e não me dava por satisfeita, sempre buscava mais.

Ressalto ainda que, em 2008, no meio de tantas atribuições (graduação, monitoria e trabalho como professora), me inscrevi para participar, também como voluntária, no Projeto de pesquisa da Faced/UFC – intitulado *A mediação e o conflito sócio cognitivo como elementos constitutivos da produção textual de alunos com e sem deficiência intelectual mediante a comunicação digital*, coordenado pela professora Rita Vieira e com a colaboração do professor Poulin<sup>4</sup> (atualmente, outra pesquisa coordenada pela professora Adriana Limaverde<sup>5</sup> integra esse projeto), do qual faço parte até hoje.

O referido projeto buscou analisar o conflito sócio cognitivo e a mediação envolvidos na produção textual de alunos com deficiência intelectual, sendo estes, mediados por outros, sem esse tipo de deficiência, a partir do uso da comunicação digital. Tratava-se de um projeto realizado em um ambiente experimental (sala de informática, pátio da escola, ou seja, fora do contexto da sala comum) que contou com a parceria da Universidade Federal de Campina Grande através da participação de outras duplas, com esse mesmo perfil, que se comunicavam pelo MSN e email com as duplas de Fortaleza. Este projeto evidenciou que a mediação exercida por colegas sem deficiência intelectual exerceu um papel significativo nas produções textuais dos alunos com esse tipo de deficiência. Verificou-se uma ampliação no vocabulário usado nas produções, bem como progressos no uso de habilidades psicolinguísticas.

Em 2009, ingressei no Curso de Especialização em Educação Inclusiva, em que tive a oportunidade de aprofundar e direcionar meus estudos, cada vez mais, para a área da deficiência intelectual, destacando a importância da mediação para a produção escrita desses sujeitos, principalmente durante e depois de cursar a disciplina *Processo de Ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual*. No final desse Curso, em 2010, desenvolvi um projeto que tratava desse tripé (mediação/linguagem escrita por aluno com deficiência intelectual/inclusão) que tanto me inquietava. A elaboração desse projeto permitiu verificar a necessidade de aprofundar estudos relativos à produção textual de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula. Tal constatação possibilitou a submissão da presente investigação para o processo seletivo do Mestrado em Educação da UFC.

---

<sup>4</sup> Université du Quebec à Chicoutimi - Canadá. Atualmente professor visitante da Faced/UFC.

<sup>5</sup> Professora Dra. da Faculdade de Educação da UFC.

Assim foi, principalmente a partir da minha participação como pesquisadora colaboradora/voluntária por três anos<sup>6</sup>, inquietações profissionais e pessoais nesse Projeto de Pesquisa, que se originou o interesse em investigar o papel da mediação na passagem dos níveis psicogenéticos das produções textuais de alunos com deficiência intelectual em parceria com outros colegas sem esse tipo de deficiência na sala comum.

Comparo minhas experiências de monitora<sup>7</sup>, professora e pesquisadora a um caleidoscópio<sup>8</sup>. Para mim, atuar nesses três campos me possibilitou ter sempre uma leitura nova do mundo; *um novo colorido* proporcionado pelas infinitas combinações das *miçangas* refletidas nos espelhos<sup>9</sup>. Educação inclusiva para mim é isso: uma imensidão de possibilidades no ensino aliada com o respeito às diferenças.

### **1.1. Dialogando com o meu objeto de estudo**

Refletindo sobre o que experienciei (acima relatado) busquei investigar acerca da mediação de colegas sem deficiência intelectual em relação ao desenvolvimento da linguagem escrita de alunos com esse tipo de deficiência em sala comum. Acredito que a escrita, assim como a leitura, exercem papéis fundamentais na sociedade em que vivemos, pois se constituem meios fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Essas habilidades são consideradas, pelas sociedades grafocêntricas, como necessidade primordial do homem, pois utilizamos a habilidade da leitura e da escrita para discutir, orientar, ampliar e propagar nossos conhecimentos, como também, para nos incluirmos nas diversas instâncias sociais, e cuja ausência pode acarretar em exclusão (FIGUEIREDO et. al., 2009).

A escola é o espaço primordial – ou deveria ser – para que essa habilidade gráfica (assim como a socialização, a interação, a construção de valores, entre outras) seja construída, implementada e estimulada, dada a sua função social. É nesse espaço de interação que os alunos se descobrem e se assemelham diante das diferenças. Os alunos com deficiência intelectual (assim como os demais) devem fazer parte desse contexto multidimensional como

---

<sup>6</sup> Participo como pesquisadora colaboradora no projeto intitulado *A mediação e o conflito sócio cognitivo como elementos constitutivos da produção textual de alunos com deficiência intelectual mediante a comunicação digital* desde 2008 até os dias atuais.

<sup>7</sup> Fui monitora nos anos de 2008.1 (1 semestre), 2009.2 (1 semestre), e 2010.2 (1 semestre) da disciplina de Educação Inclusiva.

<sup>8</sup> Instrumento de física com seis lados e espelhos inclinados possibilita (a quem ver) sempre uma imagem nova, a partir das inúmeras combinações do reflexo dos pequenos pedaços de vidro ou miçangas que ficam dentro (Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=caleidosc%C3%B3pio>).

<sup>9</sup> Analogia semelhante foi encontrada nos trabalhos de Lustosa (2001).

sujeitos cognoscentes - que atuam na construção e na ampliação das suas produções textuais, mediadas por elementos sócio-históricos disponíveis, sobretudo, no ambiente escolar.

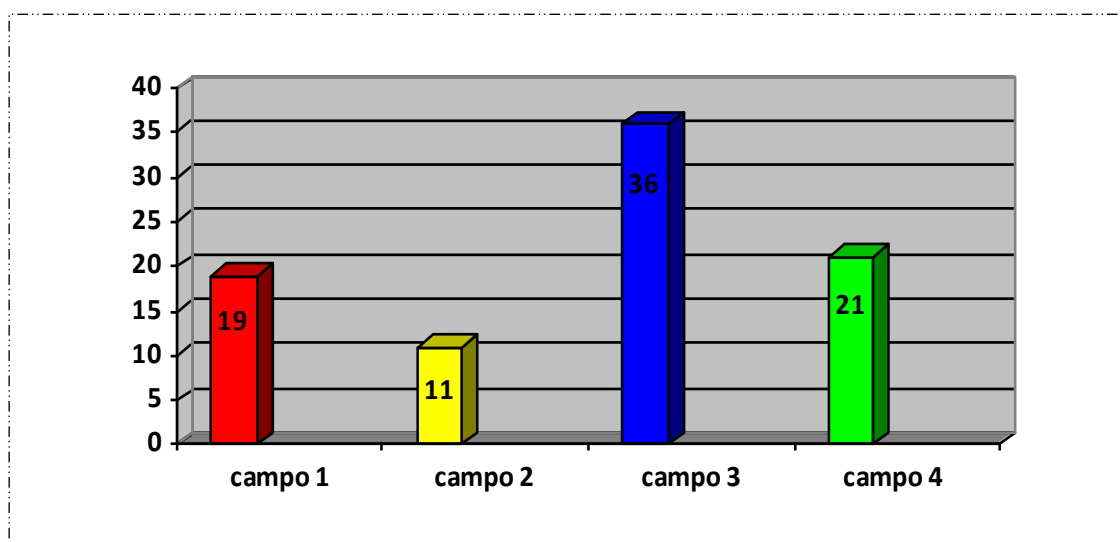
Diante disso, a presente pesquisa se inscreveu no âmbito da mediação exercida por colegas de sala comum como mola propulsora de uma prática inclusiva, focada no processo de escrita de alunos com deficiência intelectual. Entendo por mediação, a intervenção de um terceiro elemento em uma relação que possibilite a interação entre os partícipes, sobretudo no processo de aprendizagem da linguagem escrita por sujeitos com deficiência intelectual no contexto da escola inclusiva. Entretanto, tratar da aprendizagem da língua escrita por alunos com esse tipo de deficiência nem sempre foi assunto comum, fácil (e ainda hoje não é), principalmente quando tratamos esse tema no contexto da Inclusão.

Ao realizar a revisão de pesquisas que tratam acerca da deficiência intelectual, mediação, produção escrita e inclusão de sujeitos com esse tipo de deficiência, organizei esses estudos em quatro campos que envolvem meu objeto de investigação. Sendo assim, esses quatro campos foram agrupados conforme a proximidade de seus objetos de pesquisa: *campo 1. Inclusão e deficiência intelectual; campo 2. Mediação e deficiência intelectual/mental<sup>10</sup>; campo 3. Deficiência intelectual e linguagem escrita; campo 4. Mediação, deficiência intelectual e linguagem escrita*. Ressalto que esses campos não são independentes; eles se inter-relacionam de tal forma, que existem pesquisas que não pertencem a um só campo, mas são localizadas conforme a prioridade e a necessidade da minha pesquisa. A coleta das pesquisas<sup>11</sup> que subsidiam a revisão de literatura e envolvem aqueles campos é ilustrada pelo gráfico abaixo:

---

<sup>10</sup> A nomenclatura deficiência *intelectual* é nova, sendo utilizada a partir do século XXI, no Brasil, por isso para realizar a revisão de literatura também utilizei a nomenclatura deficiência *mental* e Síndrome de Down. Também optei em procurar pesquisas envolvendo sujeitos com Síndrome de Down porque esses sujeitos, geralmente, apresentam deficiência intelectual (ver GOMES, 2001, 2006).

<sup>11</sup> Essas pesquisas foram retiradas dos sites de revistas acadêmicas, como o site dos Periódicos da CAPES, o banco de teses e dissertações da CAPES e de livros que abordam o assunto.



**Gráfico 1 - Pesquisas selecionadas e categorizadas para a revisão de literatura**

<b>Legenda</b>
Campo 1. Inclusão e deficiência intelectual
Campo 2. Mediação e deficiência intelectual/mental
Campo 3. Deficiência intelectual e linguagem escrita
Campo 4. Mediação, deficiência intelectual e linguagem escrita

Como podemos observar no gráfico acima, o campo de maior índice de estudos encontrado diz respeito ao *campo 3 (Deficiência intelectual/mental e linguagem escrita)* com 36 pesquisas encontradas, e com a menor frequência o *campo 2 (Mediação e deficiência intelectual/mental)* com 11 pesquisas. O alto índice de frequência de estudos agrupados no campo 3 evidencia que a área de investigação acerca da aprendizagem da escrita por sujeitos com deficiência intelectual está em ascensão, entretanto o baixo índice do campo 2 evidencia que a emergência da mediação para a aprendizagem da linguagem escrita por esses sujeitos ainda representa uma área pouco explorada pela comunidade científica.

Quanto ao *campo 1 (inclusão e deficiência intelectual)* algumas pesquisas (BEZERRA, FIGUEIREDO, 2010; FIGUEIREDO, 2008a; FIGUEIREDO, 2008b; FERRAZ, ARAÚJO, CARREIRO, 2010; LUSTOSA, 2002; OLIVEIRA, 2004) evidenciam que as crianças com deficiência começaram a ser compreendidas como sujeito de direitos e passaram a fazer parte do mesmo ambiente escolar que as demais crianças sem deficiência. A seguir, passarei a discutir os dados de algumas pesquisas categorizadas no campo 1. Essas e outras pesquisas que correspondem a esse campo estão listadas no anexo 1.



Algumas pesquisas (FIGUEIREDO, 2008a; FIGUEIREDO, 2008b; LUSTOSA, 2002; OLIVEIRA, 2004) enfatizam que o ensino (principalmente o da leitura e da escrita) ainda está pautado na transmissão de conhecimentos e informações pelos professores, por desconsiderarem e/ou ignorarem, muitas vezes, os conhecimentos prévios que os alunos (com e sem deficiência) trazem de suas experiências quanto à aquisição da linguagem escrita. Esse conservadorismo implica em práticas respaldadas no mito da homogeneidade, em que são propostas atividades e avaliações iguais. Estas muitas vezes sem significados, sem levar em conta às diferenças e particularidades dos alunos. Ao considerar as diferentes formas de aprender, o ensino deve se pautar pela diversificação de atividades, tendo como referência os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Desse modo, o professor poderá apoiar o aluno levando em consideração as diferentes formas de expressar um determinado conhecimento, mas sem se utilizar de um ensino baseado em currículos adaptados (FIGUEIREDO, 2008a; FIGUEIREDO, BONETI, POULIN, 2010; MANTOAN, 2003).

Ainda sobre essa concepção, respaldada no mito da homogeneidade, é importante ressaltar que ela limita a capacidade dos alunos, independente deles apresentarem ou não alguma deficiência. Essa concepção enfatiza o professor como o detentor do saber, e por isso, sabe (e determina) o que seus alunos podem e devem aprender. Tal percepção é extraída, muitas vezes, a partir das dificuldades enfrentadas pelos alunos diante das atividades abordadas em sala que, por sua vez, foram elaboradas com base em um ensino que desrespeita e desacredita na capacidade de apreender das crianças. Muitos educadores, que aderem a essa concepção de aprendizagem, desconsideram ou ignoram que essas crianças com deficiência intelectual também são sujeitos cognoscentes, e como tais, organizam e refletem sobre sua aprendizagem de acordo com seu ritmo, com seu tempo, com as trocas de experiência, e com seu repertório conceitual.

Figueiredo (2008a), Figueiredo (2008b), Figueiredo e Fernandes (2009), Lustosa (2002) e Oliveira (2004), apontam que o entendimento equivocado acerca da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual torna-se um empecilho para o desenvolvimento das estratégias de ensino que fomentam a aprendizagem da habilidade da leitura e da escrita desses alunos. Mas vale salientar que o entendimento ambíguo acerca do processo de aprendizagem prejudica, também, a todos os alunos. É o que mostra a pesquisa realizada por Figueiredo (2008a) em uma escola municipal de Fortaleza. A autora observou que as atividades de linguagem escrita eram direcionadas, prioritariamente,

para o aprendizado da lecto-escrita, sem estimular ações reflexivas acerca dessa aquisição. Os resultados dessa investigação revelaram que a compreensão dos processos de aquisição e de desenvolvimento da escrita é de suma importância para a (re)organização da prática pedagógica dos professores que trabalham com alfabetização/letramento. A autora observou ainda que a implementação/intervenção de diferentes estratégias de ensino beneficiou a aprendizagem da lecto-escrita independente do repertório conceitual dos alunos, ressaltando que o desenvolvimento de diferentes procedimentos de ensino e o respeito às diferenças possibilitaram a inclusão de todos os alunos em uma mesma atividade, inclusive àqueles com alguma dificuldade ou deficiência. Trata-se de disponibilizar meios e recursos para que todos os alunos tenham acesso ao mesmo conhecimento, mas por caminhos diferentes, conforme suas particularidades. Assim, o professor pode (e deve!) disponibilizar diversas atividades tratando do mesmo tema e deixar os alunos escolherem aquelas com as quais mais se identificaram, e não entregar atividades diferentes para alunos com deficiência caracterizadas pelo baixo nível de exigência. Tratando deste tema, Batista e Mantoan (2007) afirmam que

ensinar é um ato coletivo [...] ao invés de adaptar e individualizar/ diferenciar o ensino para alguns, a escola comum precisa recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças. O professor, na perspectiva da educação inclusiva, não ministra um “ensino diversificado” para alguns. Ele prepara atividades diversas para seus alunos (com e sem deficiência intelectual) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular. (p. 17).

Outra pesquisa, realizada por Bezerra e Figueiredo (2010), evidenciou aspectos semelhantes aos da pesquisa supracitada. Essa investigação buscou analisar as características do ambiente escolar que contribuem para o acolhimento e a permanência do aluno com deficiência na instituição escolar, bem como analisar as relações/interações estabelecidas entre esses alunos e os demais sujeitos da escola, e identificar as atividades que favorecem a participação dos alunos com deficiência na sala de aula e em situações extraclasse. Foram observados três alunos com deficiência intelectual e um com deficiência física que cursavam o 3º e 4º ano do Ensino Fundamental em três escolas. A pesquisa constatou que diversas interações ocorreram entre os alunos com e sem deficiência em sala de aula e também com outros sujeitos da escola, principalmente quanto à construção de “laços de amizades”. As autoras afirmam que essa interação pode contribuir para a aceitação e o acolhimento das diferenças nos diversos espaços escolares.

Ferraz, Araújo, Carreiro (2010) também desenvolveram uma pesquisa em uma escola municipal da grande São Paulo que tinha por objetivo conhecer o processo de inclusão de quatro alunos com Síndrome de Down e quatro alunos com Paralisia Cerebral e a receptividade de seus respectivos professores, bem como analisar de que modo a interação afeta o processo de inclusão desses sujeitos. A investigação foi realizada através de comparações dos relatos de seus pais e professores. Dentre os resultados podemos destacar que a inclusão diminuiu o preconceito e que os pais anseiam em matricular o filho na escola comum como meio deles aprenderem a ler e a escrever “ao menos o nome próprio<sup>12</sup>”, e que apesar dos professores alegarem não estar preparados para receber esses alunos, a pesquisa evidenciou que eles trabalharam para o desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula.

As pesquisas supracitadas também mostraram que o tema inclusão e o ensino de atenção às diferenças são assuntos bastante discutidos no ambiente escolar, mas ainda há, também, alguns conceitos equivocados quanto às estratégias pedagógicas que contemplam e trabalham com as diferenças em sala. Silveira e Figueiredo (2010) afirmam que

é consenso hoje, pelo menos no discurso dos educadores, o reconhecimento das diferenças entre os alunos, porém, a dificuldade é tratar pedagogicamente essas diferenças, buscando sentido no que for capaz de contribuir para que as pessoas se reconheçam com suporte nas características que proporcionam distinção e que delas fazem sujeitos singulares. (p. 13).

Essa *dificuldade* imersa na ação pedagógica (e descrita na citação acima) pode ser ainda mais acentuada quando não conseguimos ver o outro como sujeito de potencialidades. Foi isso que revelou a pesquisa realizada por Leite (2006) que evidenciou que em algumas escolas municipais de São Luís os diretores apresentaram uma imagem dos alunos com deficiência intelectual como sendo sujeitos com limitações e potencialidades; para esses diretores, ao analisar essas imagens os professores apresentaram necessidade de construir rótulos para esses alunos. Esta pesquisa tinha por objetivo investigar como estava ocorrendo o processo de inclusão de alunos com esse tipo de deficiência em salas de aula comum no Ensino Fundamental. Participaram dessa investigação os quatro diretores e 20 professores dessas instituições. A pesquisa ainda revelou que o ensino desses alunos estava pautado em manifestações enraizadas na

---

<sup>12</sup> Citação retirada do artigo em que nele constava a entrevista de uma das mães que participou da pesquisa.

educação especial, já que antes de serem encaminhados para as salas comuns, anteriormente eles “se preparavam” nas classes especiais.

Ainda se referindo ao campo 1 (*inclusão e deficiência intelectual*) deste estudo, a maioria das pesquisas acima citadas versam conhecer como está o andamento do processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual ou como esses alunos se relacionam com seus colegas, o corpo docente e com as atividades pedagógicas desenvolvidas em sala ou na escola. Muitas dessas pesquisas são realizadas com outros colaboradores, como diretores, professores, familiares e colegas, e não com os próprios sujeitos. Ainda são poucas as pesquisas que tratam de analisar esse processo por meio do próprio sujeito com deficiência intelectual. Mais raras ainda são aquelas que estudam os aspectos relacionados à aprendizagem da língua escrita por esses sujeitos, principalmente em contexto de inclusão (GOMES, 2006).

Muitos educadores se perguntam como é possível comparar a aprendizagem de uma criança dita normal (sem deficiência) daquela com deficiência intelectual; como podemos trabalhar/ensinar as mesmas atividades com essas crianças visando um bom desempenho, principalmente quando se trata de aprendizagem da língua escrita. Acredito que o primeiro passo (como venho repetidas vezes enfatizando) é o respeito às diferenças e aceitar que essas crianças também são sujeitos cognoscentes, mas com certas particularidades quanto ao seu nível funcional do pensamento, que devem ser compreendidas e não ignoradas. Mas como chegamos à conclusão de que elas também aprendem? E como aprendem? Quais os aspectos que determinam o nível funcional do pensamento das crianças que apresentam esse tipo de deficiência? Quem é esse aluno com deficiência intelectual? E mais: *Qual a importância da mediação de outro colega de sala na aprendizagem da leitura e da escrita? Como se dá essa mediação?* No próximo campo apresentarei pesquisas que tratam da mediação em relação aos alunos com deficiência intelectual. As pesquisas relacionadas ao campo 2 estão no anexo 2.

Algumas pesquisas (FIGUEIREDO, 2008a; HIROTSU, 2008; LUSTOSA, 2002; OLIVEIRA, 2004; PINTO e GOÉS, 2006) que foram agrupados no *campo 2 (Mediação e deficiência intelectual/mental)* a partir da minha revisão de literatura, evidenciam a importância da qualidade da mediação para o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência intelectual, bem como, para outros ditos normais. Também ressaltam a importância da compreensão acerca dos aspectos relacionados à aprendizagem das pessoas que apresentam deficiência intelectual. Nesse levantamento foram encontradas

pesquisas cuja mediação foi desempenhada por professores, pesquisadores ou artefatos culturais, como o uso da informática, a música e a arte.

Ressalto que, quando me refiro à *qualidade das mediações*, trato da forma/maneira como a mediação é exercida e como os sujeitos que estão sendo mediados recebem e interagem com o repertório conceitual construído nessa relação. Os sujeitos com deficiência intelectual devido às sucessivas experiências de fracasso descredita, muitas vezes, em sua própria potencialidade, não elaborando/construindo um diálogo, aceitando e/ou acatando como *verdade* muitas informações que lhes são transmitidas. Uma mediação de qualidade se manifesta de forma interativa em que todos os participantes discutem e expõem suas ideias; não é algo imposto de cima para baixo.

Pinto e Goés, (2006) realizaram um estudo cujo objetivo foi investigar as relações entre a mediação exercida pelos adultos e as ações imaginativas da criança, quanto à capacidade de ultrapassar o campo perceptual imediato e construir sequências de faz-de-conta. Participaram desta pesquisa doze sujeitos com deficiência intelectual, entre 4 e 6 anos, de uma instituição especial. Neste estudo foram observadas as brincadeiras livres durante um período de sete meses. Os dados evidenciaram que os sujeitos, quando foram deixados brincando com seus próprios recursos, ou seja, sem intervenção/estímulo de outra pessoa, apresentaram baixa disposição para entrar em brincadeiras coletivas, bem como, compartilhar de diálogos. Contudo, dependendo das formas de mediação dentro do grupo, esses sujeitos puderam

engajar-se em situações imaginárias relativamente complexas, com características que sugerem contribuições para o desenvolvimento intelectual, na compreensão do contexto cultural, bem como para a emergência de elaborações criativas sobre o mundo. (Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382006000100003&lng=pt&nr m=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000100003&lng=pt&nr m=isso)).

Poulin (1989) realizou uma pesquisa com o objetivo de estudar a influência da utilização de um procedimento de aprendizagem no desenvolvimento do conflito sócio-cognitivo sobre o desenvolvimento das estruturas intelectuais de 21 sujeitos com deficiência intelectual, sendo 11 do grupo experimental e 10 do grupo controle. Esse procedimento consistiu na parceria entre um sujeito com deficiência intelectual e um adulto, este, por sua vez, buscava promover o conflito sócio-cognitivo como instrumento de resolução dos problemas. Os dados coletados no pré-teste e no pós-teste revelaram que alguns sujeitos do grupo experimental puderam se beneficiar desse

procedimento de intervenção semelhantemente a outro grupo constituído por sujeito sem essa deficiência em outra etapa da investigação.

Outra pesquisa realizada por Rocha, Alves e Neves (2004) investigou os processos sociais de reconstrução da identidade de indivíduos com deficiência, quando exerciam papel de mediadores da aquisição da leitura de outros sujeitos com deficiência (em pares) na APAE do município de Campina Grande. Participaram dessa pesquisa nove sujeitos atuando como mediadores e nove sendo mediados. Dentre os nove mediadores, cinco apresentavam deficiência intelectual, um com síndrome frontal, outro com paralisia cerebral, um com leprechanismo<sup>13</sup> e outro com transtorno de Asperger<sup>14</sup>. Os nove sujeitos que exerceram o papel de mediadores apresentavam: paralisia cerebral (três sujeitos), síndrome de Down (três sujeitos) e deficiência intelectual (três sujeitos). Para as pesquisadoras, os dados mostraram que essa estratégia promoveu a inclusão dos sujeitos mediados e mediadores, pois permitiu a troca, a vivência de conflitos, contribuindo para a mediação da aquisição da leitura, além de desmistificar o mito da homogeneidade em que os alunos com deficiência não podem exercer papéis de mediadores.

Segundo essa revisão de literatura, até o presente momento, ainda são poucas as pesquisas que tratam da importância da mediação para o desenvolvimento, e para a aprendizagem dos sujeitos com deficiência intelectual. Compreendo a mediação como uma estratégia de grande relevância para potencializar e mobilizar os conhecimentos, pois existem diversas pesquisas que mostram dificuldades significativas na memória e na atenção desses sujeitos. Assim, a literatura dessa área faz menção à fragilidade cognitiva desses sujeitos, sugerindo que há uma fragilidade no seu funcionamento mental/cognitivo, aspecto que será abordado junto ao tema do campo 3 (lista das pesquisas correspondentes a esse campo estão no anexo 3).

---

<sup>13</sup> “Síndrome rara e pouco definida que parece ser hereditária. É caracterizada por retardo de crescimento intra-uterino e pós-natal, diminuição do tecido subcutâneo e da massa muscular, face característica e resistência à insulina. O neonato mostra nariz amplo, baixa implantação das orelhas e hipertricose da testa e bochechas. A pele espessada parece ser muito grande para o corpo e é recoberta por flexuras. Dano muscular é geralmente presente e freqüentemente progressivo” (Disponível, em: <http://www.dermis.net/dermisroot/pt/23751/diagnose.htm>).

<sup>14</sup> “É doença rara e está relacionada com o autismo, diferenciando-se deste por não comportar nenhum ‘atraso ou retardo global no desenvolvimento cognitivo ou de linguagem’ [...] Alguns sintomas de Asperger são: dificuldade de interação social e empatia; interpretação muito literal da linguagem; dificuldade com mudanças [...] no entanto, pode isso ser conciliado com desenvolvimento cognitivo normal ou alto” (Disponível em: <http://www.drashirleydecampos.com.br/noticias/18244>).

No campo 3 (*Deficiência intelectual/mental e linguagem escrita*) diversas pesquisas (ALVES, 1987; BLOCH, 1997; BONETI, 1995, 1996, 1997, 1999; BONETI, SAINT-LAURENT, GIASSON, 1995; FIGUEIREDO, 2004; GOMES, 2001, 2006; INHELDER, 1963; KATINS, 1994; MARTINS, 1996; MOURA, 1997; PAOUR, 1991) evidenciaram que os sujeitos com deficiência intelectual e Síndrome de Down se assemelham aos sujeitos sem deficiência quanto aos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, esse processo, nos sujeitos com deficiência intelectual, ocorre em idade cronológica mais elevada e requer mais tempo para a assimilação dos conhecimentos. Outras pesquisas (FIGUEIREDO, 2005; GOMES, 2006; VIEIRA, SILVA, FIGUEIREDO, 2010) também revelaram que a escrita dos sujeitos com esse tipo de deficiência apresenta limitações quanto à criação de ideias, aos aspectos semânticos e à organização dos elementos textuais. Outros estudos (FIGUEIREDO, GOMES, 2003; JATOBÁ, 1995; MIRANDA, 1999; SOLER, 2001) também evidenciaram que os sujeitos com deficiência intelectual apresentam os mesmos níveis psicogenéticos de escrita identificados em sujeitos sem esse tipo de deficiência.

Alguns autores (FIGUEIREDO, 2001, 2011; FIGUEIREDO, POULIN, GOMES, 2011; GOMES, 2006) ainda ressaltam que por muitos anos as pesquisas que tratam da aprendizagem da leitura e da escrita por sujeitos com deficiência intelectual e com Síndrome de Down eram pautadas em três aspectos: na associação letras/sons, para elucidar aspectos acerca da leitura global, ou sobre a análise fonética. Desta forma, essas literaturas/publicações enfatizam habilidades como a memorização e a decodificação, sem levar em conta que as crianças com deficiência intelectual, também estão inseridas em um contexto sociohistórico cultural, e assim, estão imersas no mundo letrado, construindo e desconstruindo sua escrita a partir das interações/mediações do e com o meio.

Inhelder (1963) analisou a estrutura de raciocínio de 159 sujeitos com deficiência intelectual e constatou que o desenvolvimento dessa estrutura e a forma de argumentação desses sujeitos aos 13 anos de idade são semelhantes aos ditos normais durante a passagem do pensamento pré-operatório<sup>15</sup> para o pensamento operatório

---

<sup>15</sup>Segundo a teoria epistemológica de Piaget (1991), o desenvolvimento cognitivo é estruturado em estágios de desenvolvimento: estágio sensório-motor (crianças de 0 a 24 meses aproximadamente), estágio pré-operatório (crianças de 2 a 7 anos aproximadamente) e estágio operatório, que por sua vez, subdividi-se em estágio operatório concreto (crianças de 7 a 11 anos aproximadamente) e estágio operatório formal (de 11 anos em diante).

concreto, apresentando, porém, ritmo mais lento e fixações em níveis intermediários nas construções cognitivas, não ultrapassando, assim, as fronteiras das operações concretas.

A autora afirma que há uma “falsa equilibração” devido à fragilidade em superar as características dos estágios anteriores. Sendo assim, essas crianças, apresentam aspectos de um estágio anterior mesmo estando em um posterior a esse. Esse fenômeno é denominado como “viscosidade genética”. Figueiredo e Rocha (2003) caracterizam essa viscosidade por

uma diminuição gradual do ritmo do desenvolvimento, que resulta em um estágio estacionário. Ou seja, ao contrário do desenvolvimento “normal,” as crianças com deficiência intelectual vão tendo o seu ritmo de desenvolvimento diminuído, podendo estacionar em um determinado estágio sem conseguir passar para o seguinte. (p. 3) (Disponível em: [http://www.aprendizagemnadiversidade.ufc.br/documentos/leitura\\_escrita/manifest\\_hab\\_cognitiva\\_Ingrid\\_Rita\\_EPENN2003.pdf](http://www.aprendizagemnadiversidade.ufc.br/documentos/leitura_escrita/manifest_hab_cognitiva_Ingrid_Rita_EPENN2003.pdf)).

Inhelder também chama atenção para outro aspecto chamado de “oscilação”, ou seja, “uma maior incidência de níveis intermediários de construção cognitiva apresentada por um mesmo sujeito” (FIGUEIREDO, POULIN, 2008, p. 2). Segundo Figueiredo e Poulin (2008), esses aspectos de oscilação aparentemente indicam “uma superposição de estágios ou a permanência em um estágio intermediário de evolução” (ibidem).

O aspecto da oscilação também foi observado na pesquisa longitudinal desenvolvida por Figueiredo e Rocha (2003) com dez sujeitos com deficiência intelectual cuja faixa etária variava entre doze e vinte anos de idade. Essa pesquisa teve por objetivo analisar o processo de aprendizagem de sujeitos com esse tipo de deficiência, enfatizando as habilidades metacognitivas<sup>16</sup> que eles mobilizam durante a aquisição da linguagem escrita. As autoras observaram que as habilidades metacognitivas utilizadas pelos sujeitos evoluíram conforme seus avanços na aquisição da linguagem escrita, mediante a intervenção do pesquisador, em muitas situações.

Bloch (1997) objetivou estudar a produção e a compreensão dos textos elaborados por um sujeito com Síndrome de Down na faixa etária de 19 anos. O sujeito produziu 6 textos com intervenção do pesquisador e 22 textos sozinho ou com auxílio de outras pessoas. A análise dessas produções indica que as “tomadas de turno não-

---

<sup>16</sup> "La métacognition se rapporte à la connaissance q'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'information ou de données... La métacognition se rapporte entre autres choses, à l'évaluation active, à la régulation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but, un objectif concret" (Flavell, 1976, p. 232).



cooperativas da jovem estavam impregnadas de linguagem fossilizada, e que ela fazia uso freqüente de estratégias de associação e digressão temáticas”.

Anuniação (2004) realizou uma pesquisa com o objetivo de investigar as produções textuais de 12 sujeitos (entre 12 e 21 anos) com deficiência intelectual, considerada como leve e moderada, de uma Instituição Profissional de Curitiba. Seus dados mostraram que há similaridade nos aspectos textuais da escrita inicial dos sujeitos com deficiência intelectual em relação aos sujeitos sem esse tipo de deficiência.

Gomes (2006) também investigou as produções textuais de 21 alunos, sendo 11 com Síndrome de Down e 10 ditos normais a partir da análise de cinco textos produzidos pelos sujeitos. Os dados coletados revelaram semelhanças qualitativas em ambos os grupos quanto à apropriação da norma ortográfica, bem como, ao uso de sinais de pontuação. Os dados também revelaram em algumas produções dos sujeitos com Síndrome de Down uma escrita sem a presença de elementos característicos da linguagem escrita, apresentando palavras soltas e fragmentadas, semelhante à escrita de escritores iniciantes sem esse tipo de deficiência.

Assim podemos observar que as pessoas com deficiência intelectual apresentam características semelhantes às pessoas sem esse tipo de deficiência, quanto aos aspectos estruturais, mas se diferenciam quanto aos aspectos funcionais<sup>17</sup>. Desta forma a mediação exerce um papel de suma importância no processo de aquisição, compreensão e desenvolvimento da linguagem escrita, sobretudo para aqueles sujeitos, devido à fragilidade nos aspectos metacognitivos. O tema sobre mediação será abordado por meio do *campo 4 (Mediação, deficiência intelectual e linguagem escrita)* a seguir – a lista com as pesquisas relacionadas a esse campo encontram-se no anexo 4.

No *campo 4* as pesquisas que o correspondem (PAOUR, 1991; KATIMS, 2001; GOMES, 2006; FIGUEIREDO, 2004, 2005; SALUSTIANO, FIGUEIREDO, FERNANDES, 2003; FIGUEIREDO, FERNANDES, 2009; VIEIRA, MOURA, SILVA, 2009; VIEIRA, SILVA, FIGUEIREDO, 2010) evidenciaram que a mediação, quando trabalhada de forma sistemática e adequada às necessidades dos alunos, pode proporcionar a superação ou a minimização de dificuldade enfrentadas pelos sujeitos com deficiência intelectual, quando em contexto de aprendizagem da linguagem escrita.

Paour (1991) esclarece que as crianças com deficiência intelectual se distinguem das ditas normais pelo ritmo do seu desenvolvimento, pelo nível final das operações mentais,

---

<sup>17</sup>Os aspectos funcionais se referem às mobilizações dos esquemas cognitivos em situação de resolução de problemas. Ver Figueiredo e Poulin, 2008.

pela dificuldade de alcançarem esse nível espontaneamente e, sobretudo, pela dificuldade de mobilizar os conhecimentos prévios para solucionar problemas. O autor ainda afirma que mediante uma intervenção pedagógica adequada às necessidades metacognitivas dessas crianças e às suas dificuldades, essas poderão ser minimizadas e elas conseguirão construir e fomentar os instrumentos cognitivos necessários à aquisição dos esquemas das operações concretas.

Figueiredo (2004), ao realizar uma pesquisa sobre a aquisição da escrita dos sujeitos com deficiência intelectual, evidenciou que a mediação pedagógica desempenhou um papel relevante para o desempenho de alunos com essa deficiência. A pesquisa mostrou que, com a mediação adequada, os sujeitos com deficiência intelectual foram capazes de realizar alterações significativas em suas produções escritas, pois alguns deles, após o processo de mediação, passaram a se aproximar da escrita alfabética, uma vez que no início da pesquisa suas escritas tinham características de uma escrita silábica<sup>18</sup>.

Vieira, Silva e Figueiredo (2010) analisaram se a mediação e o conflito sócio-cognitivo são elementos constitutivos da produção textual de sujeitos com deficiência intelectual, mediados por outros sujeitos sem esse tipo de deficiência (em duplas), em ambiente fora da sala de aula, através do uso de computadores. A pesquisa constatou que a mediação possibilitou a recuperação de ideias/pensamentos manifestados no início de sua escrita, bem como a tomada de consciência na percepção do “erro” após intervenções e a ampliação do repertório linguístico textual. Entretanto, não foi possível analisar dois aspectos: se essa mediação se diferencia de outras exercidas por professores ou por pesquisadores, caracterizada como mediação assimétrica; e se houve salto qualitativo nas produções dos sujeitos com deficiência intelectual quanto à mobilização do conflito sócio cognitivo.

Salustiano, Figueiredo e Fernandes (2007) realizaram um estudo com dez sujeitos com deficiência intelectual a fim de investigar como esses se beneficiam da mediação pedagógica ao tentar compreender a língua escrita, bem como, quais estratégias de leitura são desenvolvidas por esses em atividades de lecto-escrita. A pesquisa revelou que os sujeitos foram capazes de se apropriar, por meio da mediação, não apenas dos conhecimentos referentes à aprendizagem da linguagem escrita, mas

---

<sup>18</sup>Dentre os níveis de escrita estabelecido por Ferreiro e Teberosky (1989) encontra-se o nível silábico ou hipótese silábica. A criança, neste nível, passa a compreender que cada sílaba é representada por um caractere gráfico (letras ou pseudoletas). Com as trocas com os pares e o contato com os diversos portadores textuais, a criança começará a perceber o som dos fonema representando-se por uma letras correspondente ao seu som, por exemplo: BOLA – O A.

também das estratégias utilizadas pelos pesquisadores. Os autores ainda acrescentam que não se pode entender a evolução do crescimento pessoal e intelectual dos sujeitos por meio, apenas, da análise dos seus processos cognitivos ou por suas relações de ensino-aprendizagem. Devem-se levar em conta as inúmeras mediações que ocorrem nas relações sociais e interpessoais que a escola oferece, caracterizadas, também, por conflitos e contradições que enriquecem (ou não) a vida social e pessoal dos sujeitos.

A presente pesquisa se insere nos temas *mediação, deficiência intelectual, linguagem escrita* em um ambiente de sala de aula comum. Ao buscar pesquisas que abordem em conjunto essas temáticas, verifiquei que há diversas pesquisas que revelam experiências exitosas de inclusão de alunos com deficiência intelectual, e também existem estudos que abordam a mediação no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita desses sujeitos em um ambiente experimental. Entretanto, até o presente momento, não encontramos na literatura da área, pesquisas que tratem sobre a importância da mediação desempenhada por outros colegas de sala comum em situação de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita por sujeitos com deficiência intelectual.

Algumas pesquisas (FIGUEIREDO, 2008a; GAUTHIER e POULIN, 2003; GOMES, 2001, 2006; LUSTOSA, 2002; OLIVEIRA, 2004) afirmam que o tema desta pesquisa é uma área pouco explorada, e que a mediação – adequada – promove ganhos qualitativos para a aprendizagem da linguagem escrita e proporciona a interação e o acolhimento desses sujeitos.

Gomes (2006) também afirma que as pesquisas que investigam os aspectos cognitivos da aprendizagem da leitura e da escrita, compreendendo a importância do meio cultural, são realizadas, sobretudo, com crianças sem deficiência (CAGLIARI, 1995; CARREHER, 1992; FERREIRO, 1987; FERREIRO, TEBEROSKY; 1986; KATO, 1988, 1990, 1995; KLEIMAN, 1993; SOARES, 1998). Acredito, assim como a autora, que esse fato (e outros já mencionados) impulse a necessidade de investigação/pesquisas que abordem os aspectos implicados na aprendizagem da escrita pelos sujeitos com deficiência intelectual, visto que, ainda são raras as pesquisas com esse grupo de sujeitos que tratem desse tema.

Corroborando com a autora acima citada, Figueiredo (2011) diz que o

desenvolvimento da linguagem escrita por crianças com deficiência intelectual se constitui numa área **ainda** [grifo meu] pouco explorada e a maior parte das pesquisas que existe não concebe a escrita como um objeto de conhecimento, nem o sujeito como um aprendiz ativo. (p. 30).

Durante o levantamento de estudos sobre a temática desta pesquisa verifiquei que algumas pesquisas (COLAÇO et. al., 2007, 2010; GAUTHIER, POULIN, 2003; LEAL, LUZ, 2001; SANTANA, 2003; VIEIRA, 2010) não foram agrupadas nos campos da revisão de literatura supracitadas, no entanto elas são importantes para orientar e referendar esta investigação. Essas pesquisas serão detalhadas a seguir.

Colaço et al. (2007) realizaram uma pesquisa a fim de investigar as estratégias de mediação simbólica em situações de interação entre crianças sem deficiência, visando construir um conhecimento compartilhado e de subjetividades. A pesquisa foi desenvolvida em duas salas de 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola particular do município de Fortaleza, durante as atividades de resolução de problemas em grupo e através da observação dos diálogos estabelecidos nesses grupos. Os dados evidenciaram o aparecimento de diversas e diferentes estratégias de mediação pelos alunos e para os alunos, contribuindo, assim, para a construção de novos conhecimentos pelos alunos, tanto aqueles que foram mediados quanto aqueles que exerceram o papel de mediador. Estes últimos, os pesquisadores enfatizam que os alunos quando mediavam seus colegas

legitimavam o seu saber e assumiam papéis específicos cujo modo de agir e de falar se assemelhava às intervenções da professora. Por vezes, uma criança se colocava como líder numa determinada atividade, mas essa liderança também circulava entre outras crianças do grupo, o que indica que esses papéis não são fixos, mas negociáveis. (p. 53).

Gauthier e Poulin (2003) realizaram uma pesquisa cujo tema era a mediação e os sujeitos com deficiência intelectual em sala comum envolvendo a área da matemática. Essa pesquisa revelou que o uso de atividades em grupos e outras atividades diferenciadas de ensino que valorizam as potencializadas e as diferenças, favorecem e enriquecem a aprendizagem de todos os alunos, inclusive os que apresentavam deficiência intelectual. Essa investigação foi realizada em salas de 1º ao 4º ano do ensino fundamental que tinham matriculados alunos com deficiência intelectual (leve e moderada), cujo objetivo foi investigar a aplicação de atividades cooperativas de matemática em contextos de inclusão. Essa pesquisa não teve como objetivo investigar a linguagem escrita dos alunos com essa deficiência, mas evidenciou que o trabalho em duplas e em pequenos grupos dentro de um ambiente inclusivo favoreceu o desempenho escolar desses sujeitos.

Vieira (2010) investigou as práticas pedagógicas inclusivas de professores do Ensino Fundamental a partir de atividades de leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento. A pesquisa teve por objetivo investigar e construir práticas pedagógicas inclusivas destacando atividades de leitura e escrita. Os

resultados evidenciaram que esse trabalho favoreceu o desenvolvimento e o crescimento dos educandos, principalmente quanto ao envolvimento/interação dos alunos.

Outra pesquisa realizada em Portugal por Santana (2003) verificou a evolução das produções escritas de sujeitos sem deficiência, analisando as influências da mediação e da interação entre os pares nessas produções. A pesquisa consistiu na escrita individual de um texto, em que posteriormente cada sujeito analisava a escrita do seu parceiro. Em seguida, a dupla se encontrava para compartilhar suas impressões acerca da escrita de seu colega, fazendo intervenções e mediando possíveis soluções para serem inseridas na reescrita desse mesmo texto. A pesquisa revelou que o trabalho em dupla e a mediação enriqueceram qualitativamente a escrita dos sujeitos, pois o segundo texto apresentou uma significativa melhora, quanto à construção dos aspectos semânticos e ortográficos.

Leal e Luz (2001) também realizaram uma pesquisa envolvendo atividades de leitura e escrita a partir da interação entre pares com sujeitos sem deficiência. Essa pesquisa foi realizada com 21 crianças de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Recife. As atividades consistiram na escrita de notícias, cartas e contos. Após a realização das produções individuais, as pesquisadoras agruparam as crianças em duplas conforme uma classificação (fracas, médias e fortes) resultante das primeiras produções; elas foram agrupadas em: fraco/fraco, fraco/médio, fraco/forte, médio/médio, médio/forte, forte/forte, com o objetivo de produzir outro texto. Os resultados evidenciaram que as duplas apresentaram texto mais elaborado em comparação ao que foi escrito individualmente. Segundo as autoras, essa estratégia possibilitou que os alunos dialogassem, refletissem e argumentassem sobre a escrita, bem como, tiveram a oportunidade de ouvir o outro, contribuindo para a construção coletiva do texto escrito.

Algumas pesquisas supracitadas, como de Leal e Luz (2001), Santana (2003), Vieira, Silva e Figueiredo (2010) demonstraram a relevância do trabalho mediado em pares dentro de um ambiente experimental nas produções escritas dos alunos sem e com deficiência intelectual. Entretanto, questiono-me acerca desse trabalho sendo realizado com alunos com deficiência intelectual em um ambiente de sala comum.

Em síntese, pode-se afirmar que há diversas pesquisas que tratam do aspecto cognitivo da produção escrita de pessoas com deficiência intelectual. No entanto, elas não investigam sobre o papel da mediação exercida por colegas da mesma sala no processo de escrita de sujeitos com deficiência intelectual no contexto da escola inclusiva. Até o presente momento, não identificamos pesquisas que tratem desse tema

(*mediação/produção textual/deficiência intelectual*) no contexto da sala de aula comum, entretanto há estudos que tratam dessa temática em ambientes experimentais/individuais.

Diante dessas inquietações, as questões a seguir nortearam a presente investigação: como ocorreria a produção escrita desses alunos com deficiência intelectual se a mediação fosse realizada por outros colegas em sala de aula comum? E mais:

- Será que esse tipo de mediação influenciaria na passagem dos níveis psicogenéticos dos alunos com deficiência intelectual durante o processo de aquisição da língua escrita?
- Esse trabalho em dupla provocaria uma ampliação qualitativa nas produções escritas dos alunos com deficiência intelectual?

Partindo das questões supracitadas, instituo como **objetivo geral** desta pesquisa:

Investigar a importância da mediação pedagógica para a aprendizagem da linguagem escrita dos alunos com deficiência intelectual em parceria com colegas sem esse tipo de deficiência, com a co-participação de professores das séries iniciais (2º; 3º e 4º ano) do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Fortaleza.

Em consequência das questões de pesquisa e do objetivo geral, instituo como **objetivos específicos**:

- ✓ Analisar se a mediação do conhecimento da língua escrita realizada pelo aluno sem deficiência intelectual favorece a passagem dos níveis psicogenéticos do aluno com esse tipo de deficiência;
- ✓ Analisar se a qualidade da produção escrita do aluno com deficiência intelectual é modificada pela mediação exercida por um colega de sala sem esse tipo de deficiência.

## **1.2. Apresentação da dissertação**

O presente trabalho foi organizado em cinco capítulos: introdução, referencial teórico, metodologia, análise dos dados e conclusão.

No primeiro capítulo, intitulado *Começar pelo começo é sempre um bom caminho: introdução*, discutimos através da revisão de literatura, o baixo índice de pesquisas envolvendo sujeitos com deficiência intelectual quanto à produção escrita em situações mediadas dentro e fora de sala de aula. Na introdução também evidenciamos as questões de pesquisas e os objetivos que nortearam esta investigação.

O segundo capítulo corresponde ao *Referencial teórico*. Nele é explanado os quatro pilares que subsidiam esta investigação: a abordagem sócio histórica fundamentada, sobretudo, por Vygotsky, especificamente quando trata dos aspectos da mediação pedagógica; a perspectiva psicogenética da língua escrita referendada por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky; e os pressupostos acerca da produção textual envolvendo gêneros pautadas na perspectiva de Marcuschi e Bakhtin. Abordamos também a perspectiva da sala de aula comum na atenção às diferenças referendada por diversos autores como Mantoan, Mitler, Stainback e Stainback e Figueiredo .

O terceiro capítulo, intitulado *Caminhos trilhados*, mostra a opção metodológica utilizada para a coleta de dados desta investigação, que fora o método colaborativo entre a pesquisadora e as três professoras dos três alunos com deficiência intelectual que participaram deste estudo. Na presente investigação, as professoras atuaram como colaboradoras na elaboração e desenvolvimento das atividades de produção textual. Os procedimentos da pesquisa constituíram o estudo exploratório, a observação participante, e a elaboração e desenvolvimento de atividades de produção textual envolvendo diferentes gêneros textuais em sala de aula, focando o trabalho em duplas e grupos constituídos por alunos com e sem deficiência intelectual.

O último capítulo, intitulado *Análise dos dados: investigando o objeto de estudos*, mostra como foram analisadas as atividades dos três alunos com deficiência intelectual. Essa análise intrasujeito consistiu na observação e análise do processo dessas produções comparando os sujeitos em si. Para efeito de apresentação dos dados organizamos em três macrocategorias, sendo cada uma delas subdivididas em categorias específicas. A análise foi realizada segundo o gênero textual e as produções escritas de cada aluno.

A conclusão, intitulada *Considerações finais e um novo ponto de partida*, aponta, dentre outros aspectos, a importância do trabalho mediado como fator que influencia qualitativamente as produções textuais dos alunos com deficiência intelectual. Entretanto, observou-se que muitas vezes essas estratégias metodológicas utilizadas pelos alunos sem deficiência intelectual promoveram a escrita de textos com características mecânicas, ou seja, textos fragmentados, pautados na silabação, interferindo, desta forma, na retomada do seu significado.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

“Enfim consegui familiarizar-me com as letras quase todas. Aí me exibiram outras vinte e cinco, diferentes das primeiras e com os mesmos nomes delas. Atordoamento, preguiça, desespero, vontade de acabar-me. Veio o terceiro alfabeto, veio o quarto, e a confusão se estabeleceu, um horror de quiproquós. Quatro sinais com uma só denominação. Se me habituasse às maiúsculas, deixando as minúsculas para mais tarde, talvez não me embrutecesse. Jogaram-me simultaneamente maldades grandes e pequenas, impressas e manuscritas. Um inferno. Resignei-me e venci as malvadas. Duas, porém se defenderam: as miseráveis dentais que ainda hoje causam-me dissabores quando escrevo.”  
Graciliano Ramos, (2003).

A presente pesquisa teve como alicerce teórico os pressupostos sociohistóricos representados, sobretudo, pelos pensamentos de Vygotsky (1991), especificamente quando se remete ao conceito de mediação pedagógica, bem como, às ideias conceituais acerca da evolução da linguagem escrita na perspectiva psicogenética, fundamentada, principalmente, por Ferreiro e Teberosky (1999).

Quanto aos estudos sobre a produção de texto envolvendo gêneros, esta pesquisa fundamentou-se em diversos autores, tais como, Bakhtin (1997), Schneuwly e Dolz (1999) e Marcuschi (2003).

Vale esclarecer que esta pesquisa teve como pano de fundo um ambiente de sala de aula de atenção às diferenças. E embora este estudo não tenha tratado do tema inclusão especificamente, alguns aspectos referentes à Educação inclusiva no contexto da sala de aula comum serão explanados, contribuições estas representadas, por alguns autores, dentre eles Figueiredo (2008), Mantoan, (2003), Mittler, (2003), Poulin (2010) e Stainback e Stainback (1999).

Na presente pesquisa respaldei-me sob a óptica sociointeracionista por acreditar que o conhecimento é construído, ampliado e propagado por meio das relações sociais, e que a escola exerce um papel fundamental para a interação entre os pares, pois alicerça o processo de ensino-aprendizagem dos alunos em um ambiente estruturado.

Desta forma, passarei a abordar o tripé mediação, aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita, tendo como pano de fundo a perspectiva de sala de aula comum pautada na atenção às diferenças, que compete a essa pesquisa, separadamente.



## 2.1. Ensinando, construindo e aprendendo novos caminhos com o outro: Teoria sóciohistórica

Mediar, mediando, mediador. Esses termos existem e são utilizados quando fazemos uso da mediação. Mediação, segundo dicionário *web* é a:

s. f. Interferência destinada a provocar um acordo, uma arbitragem: ofereceu a sua mediação para resolver o litígio. Procedimento do Direito Internacional público ou do Direito Trabalhista, que propõe uma solução às partes em litígio, sem, contudo, a impor, como acontece nos processos de arbitragem. Filosofia. Processo pelo qual o pensamento tira uma conclusão, dados os elementos fornecidos pelos sentidos (Disponível em: <http://www.dicionarioweb.com.br/media%C3%A7%C3%A3o.html>).

Para o Dicionário de Psicologia de E. Dorin (1978) mediação corresponde ao “1. meio utilizado pelo indivíduo (ser humano ou animal) para vencer obstáculos e atingir um objetivo [...]; 2. processo geralmente verbal que serve como elo, como ligação entre estímulos e respostas” (p. 173). Vale ressaltar que a percepção de Mediação, como um instrumento de construção de conhecimento, não se constituiu de forma espontânea, bem como a concepção de sujeito que aprende e apreende com o meio, consigo e com os outros. Essas duas percepções/concepções percorreram um longo caminho até serem compreendidas, respectivamente, como processo de intervenção que está em constante movimento, e como um sujeito cognoscente que constrói socialmente seu conhecimento.

No início do século XX, houve uma intensa discussão e antagonismo quanto à compreensão dos mecanismos implicados nos processos psicológicos do homem. Entretanto, para Vygotsky (1991), nenhuma das escolas (Gestáltica<sup>19</sup>, Behaviorista<sup>20</sup>) existentes nesse período poderia proporcionar as “bases firmes necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos humanos” (p. 05). O autor considerava mais prudente a construção de uma *síntese*<sup>21</sup> dessas escolas, resultando em uma concepção nova. O autor, insatisfeito com a crise da psicologia naquele período, principalmente por seu envolvimento com as discussões, crítica a Teoria Gestáltica e àqueles que defendiam a maturação como o único processo responsável pelos comportamentos tipicamente humanos.

<sup>19</sup> Essa concepção enxerga os comportamentos do homem baseada no dualismo estímulo-resposta.

<sup>20</sup> Também chamada de comportamentalista, essa teoria defende que os sujeitos reagem a estímulos externos dando respostas condicionais, ou seja, o meio é o principal fator do desenvolvimento humano.

<sup>21</sup> Para o autor, síntese não se constitui como um resumo ou uma minimização de um conteúdo/tema/assunto, mas a união dessas e a formulação de uma nova concepção, ou seja, a união da tese e da antítese resultando em uma síntese que se constitui por si uma nova tese. Ver Vygotsky 1991.

Em meio às críticas, as escolas psicológicas construíram uma concepção de linguagem e de pensamento baseada nos pressupostos sociológicos, e fundamentada, sobretudo, pelo materialismo histórico e dialético da teoria marxista. Sobre essa teoria, Marx afirma que existe na sociedade uma infraestrutura e uma superestrutura. A primeira corresponde à economia, também denominada como base material; a segunda, que por sua vez sofre influência direta da primeira, é constituída pelas Leis, ou seja, pelo Estado (poder executivo, judiciário, administrativo), e por instituições ideológicas de cada período.

Segundo Marx a base material é constituída por duas vertentes: forças produtivas e relação de produção. As forças produtivas são formadas pelas ferramentas, pelas técnicas, pelo maquinário, e/ou por qualquer meio que promova produção. As relações de produção correspondem às relações entre aqueles que detêm os meios de produção, como as terras, indústrias, empresas (proprietários) e aqueles que trabalham nesses meios (funcionários). Portanto, quando as forças produtivas se desenvolvem/mudam, mediante necessidade da base material, emerge um conflito (positivo ou negativo) entre os proprietários e os funcionários. Desse conflito surge uma nova relação de produção e o homem passa por mudanças psicológicas para acompanhar essas mudanças históricas e sociais.

Por meio desses pressupostos marxistas, Vygotsky (1991) compreende que os aspectos/fenômenos do comportamento humano estão em movimento, que esses estão em constantes mudanças. O autor defende que para entendermos esses aspectos/fenômenos devemos acompanhar o desenvolvimento observando as mudanças qualitativas e quantitativas durante o processo, e não só levar em conta a maturação ou somente os aspectos externos aos sujeitos. O autor ainda enfatiza que essas mudanças são derivadas de transformações na sociedade, que por sua vez, provocam mudanças quanto aos usos dos instrumentos e dos suportes (materiais) utilizados pelos homens.

Assim, Vygotsky (1991) considera o homem como um sujeito ativo que se produz e é produzido pelas relações sociais em interação com o meio; ele considera que os aspectos intrínsecos na sociedade, bem como na cultura, mobilizam a construção dos comportamentos e dos conceitos nos indivíduos. Esses comportamentos tipicamente humanos, denominados como *funções psicológicas superiores*, são construídos gradualmente ao longo da vida (histórica e social) de cada indivíduo, sendo mediados por instrumentos concretos e simbólicos. Portanto, Vygotsky fundamenta e defende uma teoria de aprendizagem, uma teoria sociointeracionista. Rego (2002) afirma que

essa teoria compreende o sujeito como “produtor de conhecimento” (p. 28) e não como um

receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem. (p. 98).

Com as experiências/trocas as funções psicológicas superiores tornam-se cada vez mais complexas e sociais, pois na medida em que os indivíduos definem e lapidam suas particularidades, eles agregam as novas experiências às suas, bem como às compartilham com seus pares, e estes, com outros; ou seja, os indivíduos trocam, interagem e atuam ativamente no processo de aprendizagem. Segundo Oliveira (2006)<sup>22</sup> o sujeito não está simplesmente imerso no ambiente, ele está ativamente, ao mesmo tempo, absorvendo informações e se relacionando com o mundo de significado, com diferentes modos de ser, onde ele

age a cada momento da história; o sujeito é um ser pleno, que retroage, que age sobre o ambiente, que dialoga, que impõe significados, que traz a sua subjetividade, seu modo de ver o mundo, à sua própria história na relação com aquela aprendizagem que promoverá o desenvolvimento.

Segundo Vygotsky (1991), a aprendizagem se constitui por processos que emergem dos fatores sociais, em que os indivíduos retiram do/e sob o meio sócio-cultural o necessário para obter fins/conhecimentos que irão gradualmente ampliar e complexificar as funções psicológicas superiores. Vale ressaltar que o autor não ignorou a relevância do desenvolvimento para a aprendizagem, mas enfatizou, sim, em seus estudos, a importância dos processos de aprendizagem e a relação do homem com o meio físico e social. Para Vygotsky, a aprendizagem das crianças está inter-relacionada com o desenvolvimento desde seu nascimento: “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 1991, p. 118).

O autor ainda afirma que o processo de desenvolvimento tem certo caminho determinado pela maturação genética do próprio indivíduo, entretanto, a aprendizagem possibilitará a ascensão de novos processos internos que necessitam das trocas/intervenções do outro para ocorrer. Desta forma, não constituiu estágios pré-determinados para o desenvolvimento, pois este estará relacionado à aprendizagem que

---

<sup>22</sup> Este trecho oral foi retirado, do DVD *Vygotsky – Grandes pensadores* apresentado por Marta Kohl de Oliveira e lançado em 2006.

se emergirá das trocas com o meio e pela interação com seus pares, ou seja, através de relações mediadas – mediação simbólica.

Conforme foi explanado acima, Vygotsky (1991) afirma que a relação dos indivíduos com o mundo/meio é uma relação mediada por signos e instrumentos. Vale ressaltar que os sistemas de signos e de instrumentos são construídos socialmente “ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural” (p. 08). Portanto, na relação homem-mundo, há a presença de um terceiro elemento que exerce o papel de auxiliar na obtenção de determinados objetivos/conhecimentos (representada pela fórmula:  $S \leftarrow X \rightarrow R$ ), complexificando, assim, os comportamentos intencionais, correspondendo às funções psicológicas elementares. Desta forma, segundo o autor, a mediação simbólica é o fio condutor que distingue os comportamentos elementares das funções psicológicas superiores, pois, “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VYGOTSKY, 1991, p. 45).

Para Oliveira (1997), essa mediação pedagógica diz respeito a um processo de intervenção à um elemento em uma dada circunstância. Pino (1991) remete de modo similar a essa autora, quando afirma que a mediação é toda intervenção de um terceiro, proporcionando uma interação nos termos de uma relação.

A aprendizagem se constitui pelo processo de interiorização das regras e dos conceitos através de relações mediadas com o mundo, que por sua vez são determinados pelos hábitos sócio e historicamente construídos. Nessa perspectiva, Vygotsky enfatiza a emergência (no sentido de aparecimento, apropriação e estímulo) do papel da mediação pedagógica como suporte à elaboração de níveis de pensamentos/conhecimentos mais preparados, organizados e elaborados, destacando a Escola como lugar primordial e desencadeador de conflitos/trocas e interações (aluno/aluno, aluno/professor/aluno) que promovem e subsidiam o processo de ensino aprendizagem.

Góes (1997) afirma que essa perspectiva sóciohistorica da psicologia compreende o conhecimento como “processo que se realiza na relação entre Sujeito Cognoscente, Sujeito Mediador e Objeto de Conhecimento, esquema por ela denominado modelo SSO” (p. 11).

Esse sistema de mediação simbólica (no presente trabalho, desempenhada por colegas mais proficientes da mesma sala de aula comum) exercerá um papel

fundamental no processo de desenvolvimento - tanto em crianças ditas normais quanto naquelas com deficiência intelectual - de novas habilidades, provocando mudanças no desempenho cognitivo, bem como, na ampliação do repertório conceitual e no conhecimento de mundo, que eventualmente não conseguiriam de maneira espontânea. Vale ressaltar que essa concepção de intervenção/mediação pedagógica não é coercitiva, muito menos diretiva ou autoritária. Tal concepção baseia-se nas trocas e nas interações com o outro, na demonstração e enriquecimento de pistas e orientações que fomentarão o aprendizado e lapidarão o desenvolvimento histórico social (OLIVEIRA, 2006).

Essa relação dialética favorecida pelo sistema de mediação é denominada por Vygotsky (1984) como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste na trajetória pela qual o sujeito caminhará para desenvolver funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, bem como, é

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Sabendo que, segundo Vygotsky, a aprendizagem pressupõe o desenvolvimento, os educadores podem (e devem!) fazer uso da concepção de mediação e atuar na ZDP, e não em habilidades/conhecimentos que já foram consolidadas ou em outras que nem entraram em processo de maturação. Esse autor defende a ideia de que a Escola, a priori, deve conhecer o nível de desenvolvimento de seus alunos e dirigir seus olhares para etapas intelectuais não consolidadas, desempenhando um papel de mola propulsora para essas novas conquistas (OLIVEIRA, 2006). Não me refiro apenas a testes quantitativos de investigação quanto ao nível dos alunos, mas aos métodos de ensino diferenciados que possibilitem aos alunos suporte para uma (re)organização dos conhecimentos fazendo com que esses possam avançar qualitativamente.

Assim, faz-se importante trabalhar com o conceito de ZDP como método de mediação pedagógica; e trabalhar em pares é uma metodologia bastante rica para observarmos a construção, a ampliação e o compartilhamento dos conhecimentos/conteúdos. Sobre este assunto Magalhães (1996) afirma que

em uma abordagem sócio-histórica/cultural, a aprendizagem de qualquer conhecimento novo parte do OUTRO, de padrões interacionais interpessoais. Assim, a aprendizagem é entendida, independentemente da idade, como social e contextualmente situada, como um processo de reconstrução interna de atividades externas, em que a relação social tem o papel primário em determinar o funcionamento intrapsicológico ou intramental [...] A instrução efetiva, isto é, a que resulta em aprendizagem, pressupõe que o professor

tenha avaliado os dois níveis de desenvolvimento de seus alunos, isto é, as atividades em que agem independentemente e as em que necessita da participação do outro para agir e que é onde deve situar a instrução. (p. 3-4).

Algumas pesquisas (ROCHA E SALUSTIANO, 1999; LUSTOSA E FIGUEIREDO, 2001; FIGUEIREDO, 2002; SALUSTIANO, FIGUEIREDO, FERNANDES, 2003) ressaltam que a Escola exerce um papel importante na relação dos alunos com o objeto de conhecimento; ela exerce a função de mediadora/reguladora no desenvolvimento dos conhecimentos, e nas relações sócioafetivas, pois constitui-se espaço de interação e permanência dos educandos

Desta forma, mediar, na perspectiva vygotskyana e presente nesta investigação, não é apenas ser um terceiro elemento na relação entre o aluno e o objeto de estudo; mediar é compreender que o aluno pode (e deve!) ampliar e construir seus conhecimentos a partir das interações, das mediações existentes no meio; é compreender que essa mediação exerce um papel de regulador e, sobretudo, de provocador de conflitos, que por sua vez possibilitam aos alunos/sujeitos refletirem, pensarem e construir o senso crítico.

Diante disso, direcionei meu olhar para o estudo da presente pesquisa em um ambiente escolar inclusivo, onde as trocas são ainda mais significativas para os alunos, com e sem deficiência, principalmente por meio desse procedimento triádico: sujeito da aprendizagem, sujeito ou instrumento mediador, objeto do conhecimento.

## **2.2. ...b aba? Ba; b ebe? Be; b ibi? Bi; b obo? Bo; b ubu? Bu... Desenhos, letras, palavras e novos sentidos: A psicogênese da língua escrita**

Antes de iniciarmos a discussão sobre a gênese da linguagem escrita, apresentaremos as contribuições de Vygotsky acerca da relação entre pensamento e linguagem e sua implicação sobre a compreensão da escrita pela criança como um sistema simbólico.

Vygotsky (1988) afirma que o ápice do desenvolvimento intelectual ocorre quando a fala e a inteligência prática (inicialmente duas linhas independentes e paralelas) se convergem. Segundo o autor, quando essas linhas se convergem realiza-se o uso de instrumento especificamente humano, ou seja, a criança passa a controlar seu ambiente pelo uso da fala: “isso produz novas formas de relações com o ambiente além de uma nova organização do próprio comportamento” (VYGOTSKY, 1988, p. 27).

Mas, antes dessa convergência, é importante destacar que “existe independência entre as reações intelectuais rudimentares e a linguagem” (VYGOTSKY, 1998, p. 45): antes da linguagem há um pensamento que coordena as ações mecânicas (inteligência prática) realizadas pelos sujeitos. Vygotsky (1998) denomina esse estágio como pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem, este, por sua vez, representado pela linguagem das crianças pequenas (balbucios, choros, entre outros) que são independentes do pensamento: “o papaguear das crianças, o seu choro”, bem como “as suas primeiras palavras são muito claramente estágios do desenvolvimento da linguagem que nada têm a ver com o desenvolvimento do pensamento” (ibidem, p. 46). Essas expressões linguísticas representam o estágio pré-linguístico do desenvolvimento do pensamento.

Segundo Oliveira (2008), a linguagem pré-intelectual ainda não tem função de signo, pois “funciona como um meio de expressão emocional e de comunicação difusa com os outros, mas não indica significados específicos, compreensíveis de forma precisa por um interlocutor que compartilha de um sistema de signo” (p. 45). Ainda segundo essa autora, as manifestações verbais como o choro e o riso da criança pequena desempenham uma função de alívio emocional e de contato social, ou seja, “de comunicação difusa com outras pessoas” (p. 46).

Em um determinado momento – por volta dos 2 anos de idade – as linhas do pensamento e da linguagem se cruzam possibilitando à criança perceber que tudo tem um nome. Vygotsky (1998) afirma que

em um determinado momento o percurso do pensamento encontra-se com o da linguagem e inicia-se uma nova forma de funcionamento psicológico: a fala torna-se intelectual, com a função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem (VYGOTSKY, 1998, p. 47).

Desta forma, Vygotsky (1989) compreende a Linguagem (língua) como o próprio sistema simbólico, atribuindo duas funções a ela: intercâmbio social e pensamento generalizante. A primeira função corresponde à necessidade de comunicação com outras pessoas – os indivíduos criam mecanismos para promover um intercâmbio social, por meio de risos, choros, sons, etc. Mas, para que as mensagens desses atos comunicativos sejam compreendidas por todos, as crianças devem fazer uso de signos que traduzam essas mensagens para que estas sejam compartilhadas com outras pessoas. Quando fazemos uso desses signos é porque estamos nomeando/classificando coisas, pessoas e objetos, e essa ação denomina-se de

pensamento generalizante (linguagem e pensamento unidos) – é a partir dessa função que a linguagem torna-se um instrumento do pensamento. O autor ainda afirma que os significados são construídos pela história social de cada grupo com base nas suas relações com o mundo físico e social. Como essa relação não é estável, o significado das palavras irá variar de acordo com o tempo e o espaço. Assim, com a interação verbal com outras crianças mais experientes e/ou com os adultos, ela (a criança) irá aos poucos ajustar seu conceito àquele atribuído pelo grupo social e linguístico do qual faz parte.

Vale lembrar que a criança reconhece (como alguns animais primitivos) um pequeno número de palavras que, tal como no condicionamento, substituem objetos, pessoas, ações, estados, desejos. Nesse período, a criança conhece as palavras que lhe foram transmitidas por outras pessoas. Agora, a situação altera-se: a criança sente a necessidade de usar as palavras e, por meio das suas perguntas, tenta ativamente aprender os signos relacionados com os objetos. Vygotsky (1998) afirma “que é como se ela aparentasse ter descoberto a função simbólica das palavras” (p. 47).

Quando o pensamento torna-se verbal e a linguagem intelectual, a criança faz uso dos signos externos. Com o desenvolvimento e a interação, ela passa a utilizar esses signos de forma interna sem precisar de um instrumento para mediar sua ação, desse modo ela passa a fazer uso da representação mental. Ressaltamos que quando a criança faz uso dessas palavras, ela generaliza seu pensamento. A partir dessa generalização ela faz uso das palavras socioculturalmente construídas, possibilitando uma reorganização dos signos internos, ou seja, uma reorganização socialmente constituída e construída pela sociedade que é chamada de sistema simbólico, que por sua vez, é a própria linguagem. Desta forma a “aquisição da linguagem é, portanto, o ponto de partida de todas as aprendizagens humanas, *inclusive para a aquisição da linguagem escrita*” [grifo meu] (FIGUEIREDO, 2012, no prelo).

Para Vygotsky (2000), o desenvolvimento da linguagem escrita ocorre por *diferenciação* desta com a linguagem oral (falada); assim, “só quando as relações da criança com o mundo que a cerca se tornar diferenciadas [...] quando ela desenvolver sua relação funcional com as coisas, é que podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver” (VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2010, p, 145).

Vygotsky, ainda na década de 1930, já destacava a importância do sentido/significado para o desenvolvimento da linguagem escrita, em oposição a



métodos mecânicos de aquisição da escrita. Para o autor a escrita “deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida” (VYGOTSKY, 2000, p. 133). Ele ainda afirma que a escrita não é simplesmente uma “complicada habilidade motora” trata-se de um “sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento” (ibidem, p. 120), e mais, que a escrita é

um sistema de signos que identifica convencionalmente os sons e as palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais. O nexos intermediário, ou seja, a linguagem oral pode extinguir-se gradualmente e a linguagem escrita se transforma em um sistema de signos que simboliza diretamente os objetos designados, assim como suas relações recíprocas. (VYGOTSKY, 2000, p. 184).

Por muitos anos, a aquisição da linguagem escrita foi entendida como uma preparação para a instrução da leitura e da escrita (alfabetização) nas crianças com idade de seis a sete anos. Acredita-se que esta idade seria mais indicada para trabalhar melhor a escrita, pois as crianças já se apresentavam em “nível de desenvolvimento desejado” (TEBEROSKY, COLOMER, 2003, p. 15). Partindo desta concepção de que a aprendizagem resulta do método/ensino instrumental, era necessário o treino das habilidades motoras como “pré-requisito” da escrita (ibidem).

Contudo, a teoria construtivista, alicerçada, sobretudo, por Piaget, permitiu elucidar os conhecimentos prévios como parte integrante e significativa para a construção e evolução da aprendizagem.

Segundo Teberosky e Colomer (2003), o construtivismo fundamentou a diferença entre aprendizagens convencionais ou normativas e aprendizagens não convencionais ou não normativas, e não mais entre aprendizagens prévias ou pré-requisitos. Essa visão possibilitou aceitarmos “como aprendizagem as respostas não normativas das crianças” (p. 16). Assim, essa teoria apresentou a aprendizagem como um processo evolutivo e contínuo de desenvolvimento.

Soares (2003) diz que a perspectiva construtivista alterou a construção da representação da linguagem escrita, pois as crianças passaram a ser vistas como sujeitos capazes de (re)construir sua escrita por meio da interação com os diversos gêneros, bem como utilizando-os em suas práticas sociais, exercendo, portanto, o papel de sujeito do conhecimento – sujeito cognoscente.

Ferreiro e Teberosky (1999) percorreram os caminhos que subsidiaram responder como as crianças aprendem a escrever. As autoras afirmam que o processo de aquisição da lecto escrita é construído através da elaboração de hipóteses evidenciadas a

partir dos “erros” das crianças. Essas hipóteses ocorrem, geralmente, quando a criança entra em contato com os materiais gráficos, e com outras pessoas que orientam acerca desse material escrito, compartilhando e trocando informações sobre ele. Quanto aos “erros”, as autoras os compreendem como hipóteses apresentadas pelas crianças durante o processo de desenvolvimento da escrita, sendo considerados como *erros construtivos*<sup>23</sup>. Ferreiro e Teberosky (1985) observam ainda que,

na teoria de Piaget, o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição, e não como um dado inicial. O caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são “errôneas” (no que se refere ao ponto final), porém “construtivas” (na medida em que permitem aceder a ele). Esta noção de erros construtivos é essencial. (p.30).

Chartier, ao escrever a apresentação do livro de Cardoso (2002), explica que os “erros recorrentes mostram dificuldades insuspeitas, como testemunham, também, tomadas de consciência e soluções imaginadas pelas crianças” (p. 14).

Vale destacar que Vygotsky e, especificamente Luria, também estudaram o desenvolvimento da linguagem escrita, partindo da pré-história da escrita, que por sua vez, culminou com o ponto de partida dos estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1985) nesta área. Entretanto, esses pontos de partida se distinguem quanto ao conceito atribuído por cada grupo de pesquisadores em sua investigação. Quem nos fala com maior detalhe sobre essas diferenças conceituais é Rocco (1990) em sua obra comparativa entre a perspectiva de Luria e Ferreiro acerca do desenvolvimento da língua escrita. Para essa autora os pesquisadores soviéticos partem do princípio de que “a pré-história da escrita tem suas origens no momento em que a criança consegue relacionar rabiscos e marcas gráficas diversas com um determinado referencial” (p.28), e já para Ferreiro “a própria imitação do ato de escrever (sem que isso corresponda necessariamente a uma interpretação ligada a um referencial específico) já corresponderia a um primeiro nível de construção real de escrita” (p.28).

Nessa perspectiva, o conhecimento é construído pelo próprio sujeito. Em um movimento dialético, o sujeito se apodera da escrita e a produz conforme seus conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, dada a sua interação com os pares e experiências com os materiais escritos disponíveis em nossa sociedade

---

<sup>23</sup> Ressalto que antes da perspectiva da psicogênese da língua escrita, as crianças que não conseguiam realizar suas atividades com exatidão/aptidão eram consideradas como alunos trabalhadores ou mesmo com alguma deficiência, necessitando de apoio especializado; acreditava-se que esses “erros” eram cometidos por *falta de conhecimento* (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 25).

grafocêntrica. Vale ressaltar que essa perspectiva não defende uma aprendizagem da língua escrita de forma espontânea nem desconsidera a importância da habilidade motora/perceptuais, do valor dos sons das letras, nem defende a prontidão para a aprendizagem da língua escrita, mas afirma que esses elementos devam, sim, existir, desde que sejam trabalhados de forma contextualizada.

Segundo Ferreiro (1986), o processo de aquisição da linguagem escrita inicia-se antes das crianças ingressarem no ambiente escolar. A partir do contato/experiência com o mundo letrado, elas ampliam seu repertório conceitual por meio da leitura de imagens, de rótulos, de símbolos, de sentimentos, fazendo inferências acerca da estrutura da escrita das palavras e de sua organização. Ferreiro (1986) ainda enfatiza que

a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição do conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia [...] trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. ( p. 11).

Chartier, Clesse, Hébrard (1996) enfatizam a perspectiva supracitada quando afirmam que as crianças, antes mesmo de dominarem a leitura e a escrita, são capazes

de compreender um bom número de mensagens só pelo fato de que tem familiaridade com o contexto no qual elas aparecem. Muitas crianças aprendem [...] que os escritos existem, que os adultos os utilizam e há nisso algo que desencadeia uma curiosidade precoce acerca dos sinais gráficos e das mensagens que eles contém (Chartier, Clesse, Hébrard, 1996, p. 25) .

Partindo do princípio de que a escrita é um objeto de conhecimento para a criança, Ferreiro e Teberosky (1999) enfatizam a relevância da interação das crianças com o mundo letrado por meio de práticas sociais que permitam o contato com a leitura e com a escrita, como por exemplo, a participação nas elaborações de listas de compras, leitura de rótulos, leitura de jornais, acesso aos diversos meios de comunicação (internet) e dentre outros. Assim, o ambiente de aprendizagem não se define apenas dentro da sala de aula, mas por toda a diversificada extensão gráfica a qual os alunos têm acesso.

Ao longo deste texto, reportamo-nos a letramento, a mundo letrado. Mas, afinal, o que é letramento? Segundo o Dicionário Aurélio *letrado* significa “que ou quem é versado em letras”. Entretanto, esse significado não corresponde ao sentido empregado no presente projeto. Por este motivo, abriremos um espaço para discutir essa questão.

Segundo alguns autores (SOARES, 2003; KLEIMAN, 1989) letramento corresponde às práticas sociais de leitura e escrita. Soares (2003) afirma que há diferença entre letramento e alfabetização, e que esses dois termos, apesar de diferentes, são inter-relacionados. A autora segue explicando que saber ler e escrever não significa dominar ou fazer uso dos diversos e diferentes gêneros textuais de nossa sociedade, existindo, portanto, pessoas que sabem ler e escrever, mas que não são letradas, assim como há pessoas letradas que não são alfabetizadas. Essa tomada de consciência nos reporta à importância de alfabetizar letrando, ou seja, trabalhar o desenvolvimento da leitura e da escrita levando em consideração a função social.

Figueiredo (2008b), afirma que as experiências de

aprender a ler, compreender e interpretar o que está escrito, favorece a interação do sujeito com a sociedade e o exercício da cidadania e, conseqüentemente, a sua inclusão nos diferentes aspectos da vida social. Alfabetizar letrando demanda uma prática pedagógica que considere o sujeito para além do aspecto cognoscente, visto que integra suas dimensões histórico-culturais e sociais (p. 41).

A separação conceitual entre alfabetização e letramento não é compreendida por Ferreiro e Teberosky (1999). As autoras compreendem o processo de alfabetização<sup>24</sup> como uma prática que não pode ser desvinculada à de letramento, pois acreditam que a leitura e a escrita não podem ser trabalhadas e estimuladas fora do seu contexto/função social.

Retomando os princípios que norteiam a Teoria da Psicogênese, todas as crianças passam por níveis estruturais de desenvolvimento da escrita, e progressivamente, esse sistema estrutural se tornará mais complexo, culminando na representação da escrita alfabética. Esses níveis são divididos em: *pré-silábico*, *silábico-alfabético* e *alfabético*. Cada nível da escrita possui características conceituais próprias e cada um depende do outro. A trajetória entre um nível e outro dependerá da relação/experiência das crianças com a escrita (com o mundo letrado) e da mediação - do professor ou de um colega mais experiente - atuando, como já citado anteriormente, na Zona de Desenvolvimento Proximal.

Como já foi dito, as crianças já chegam à escola com um repertório conceitual acerca da linguagem escrita; observam os letreiros, as placas, os jornais, os livros, mas inicialmente não consideram as palavras como um signo, e sim, como parte integrante dos objetos. Segundo Teberosky (2001) “inicialmente [...] a escrita (conjunto de marcas

---

<sup>24</sup> Apesar do tema *alfabetização* não ser o foco deste projeto, achei importante trazer essa discussão para podermos nos apropriar do conceito de letramento que usarei nesta investigação.

gráficas) é um objeto em si e não um objeto simbólico; é um conjunto de marcas que, geralmente, acompanham um objeto ou uma imagem” (p. 31).

Essa fase inicial da escrita em que a criança ainda não estabelece relação entre a pauta sonora e escrita denomina-se nível pré-silábico. Neste nível sua representação é icônica (só desenho) e não icônica (desenhos e rabiscos ou garatujas). Posteriormente, mas ainda nesse nível, a criança começa refletir sobre a existência da relação entre os portadores de textos e os textos. A partir dessa tomada de consciência, de que tudo que falamos pode ser escrito, a criança passa a representar a escrita por meio de letras e numerais (realismo nominal); somente com letras, variando a posição dessas para escrever palavras diferentes, e utiliza, como necessário, no mínimo três letras e no máximo sete/oito para escrever uma palavra. Segundo Teberosky e Colomer (2003)

as crianças se esforçam para encontrar regularidades de composição na escrita, sob o ponto de vista gráfico, e assim descobrem que séries de letras podem “servir para ler”. Essas séries têm ao menos duas ou três grafias que não se repetem (p. 47).

No nível silábico cada letra ou pseudolettra representa uma unidade sonora, a priori, sem fazer relação com a sonorização da sílaba. Essa representação, considerada como uma subdivisão desse nível chama-se *silábico sem valor sonoro*. Gradualmente, as crianças representarão a escrita estabelecendo relação entre a pauta sonora com o valor convencional de vogal/ou consoante. Essa representação, também considerada como outra subdivisão desse nível, chama-se *silábico com valor sonoro*.

O nível silábico-alfabético é um período de transição bastante significativo para as crianças, pois neste nível apresentam tanto hipóteses silábicas quanto alfabéticas: “a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá ‘mais além’ da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 214).

O último nível, o alfabético, é caracterizado pela compreensão da relação entre fonema (som) e grafema (letras). Neste, algumas dificuldades próprias do sistema alfabético emergirão, como: omissão ou acréscimo de letras, espaçamento, frases descontextualizadas, dentre outras.

Segundo Chartier (1998), os professores devem conhecer o processo de aprendizagem da leitura e escrita para tratar de forma pertinente às dificuldades das crianças, oferecendo-lhes um amplo repertório de pequenos contos, contos infantis, canções e poesias, para ensinar-lhes a escrita, enfatizando que a capacidade de escrever permite aos sujeitos uma escolarização prolongada e a autonomia social dos adultos no

espaço político e econômico das sociedades. Daí a importância de se trabalhar em sala de aula (aspecto que privilegiamos nesta investigação) com textos autênticos e atividades contextualizadas, em que os alunos podem (e devem!) ser os protagonistas dessa caminhada.

### **2.3. Contos, fábulas, quadrinhos, receitas... Atividades de produção escrita utilizando os gêneros na sala comum**

Antes das crianças ingressarem nas escolas, elas estão em constante interação com o mundo, e este com elas. As crianças observam, assimilam e criam hipóteses sobre a linguagem escrita a partir dessa relação dialética e do seu contato com os diversos veículos linguísticos em nossa sociedade, e descobrem que essa escrita tem uma função social. A função social da língua escrita, assim como a da leitura, apresenta um veículo comunicativo, que é o texto, que pode ser oral ou escrito.

Marcuschi (2003) define o texto como processo e produto ao mesmo tempo, pois este se realiza

na interface com todos os aspectos do funcionamento da língua, dá-se sempre situado e envolve produtores, receptores e condições de produção e recepção específica [...] trata-se de um evento comunicativo em que aspectos linguísticos, sociais e cognitivos estão envolvidos de maneira central e integrada (p. 03).

Sendo assim, o texto, seja oral ou escrito, apresenta uma carga comunicativa de suma importância, pois será por meio dele que a língua se ampliará e se socializará. O significado que o texto trará também dependerá, e variará, de acordo com cada sociedade e cada contexto atribuído a ele, pois se constitui como “toda a unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente” (BRONCKART, 1999, p. 75).

Quando aprendemos a ler e a escrever trabalhando com suas funções sociais, estamos constantemente construindo textos. Utilizamos esses textos para nos comunicar, interagir, apreender, existir! Assim, o texto emerge de uma situação comunicativa, e com ele brotam significados organizados em uma dada estrutura que, por sua vez, é o *elo* entre o destinatário e o emissor. Como existem diversas situações comunicativas, também haverá diversos e variados textos com seus significados e estruturas específicas que possibilitarão para a interação comunicativa. A organização desses textos que emergem dessas situações comunicativas e que possibilitam o diálogo, são denominadas como gêneros textuais (MELO, 2003).

Segundo Bronckart (2004),

os textos são produto da linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamados de gêneros de texto (p. 137)

Bakhtin (1997), utilizando a terminologia gêneros do discurso, afirma que qualquer enunciado isolado é um enunciado individual, mas “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, sendo estes os gêneros do discurso” (p. 277).

Marchuschi (2003) também afirma que os gêneros são textos que

encontramos em nossa vida diária com padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas [...] são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações, tais como: sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, notícia, horóscopo, receita culinária e assim por diante (p. 04).

Essas diversas situações comunicativas estão inseridas na rotina de todos, inclusive das crianças, que desde cedo, estão em contato com os diversos e variados gêneros textuais, que por sua vez, interagem com as crianças transmitindo informações/conhecimentos do meio.

Desta forma, os gêneros também são objetos de conhecimento, e como tal, devem ser inseridos nos currículos pedagógicos por meio de atividades estratégicas. Entretanto, essa relação entre os portadores de textos e sua finalidade, culminando em um determinado gênero textual, não é facilmente assimilada pelas crianças. Elas precisam de tempo e de suporte para apreender que para cada situação comunicativa existe um gênero textual que dará suporte a essa necessidade/objetivo; que cada gênero apresenta uma estrutura própria e universal. Tal dificuldade pode (e deve!) ser minimizada por meio de atividades de produção textual.

Ainda sobre os gêneros textuais, é importante ressaltar que, dentre as suas características, eles revelam-se como “categorizadores” das situações comunicativas, pois se queremos, por exemplo, registrar o procedimento de preparo de um bolo, utilizamos o gênero receita; se pretendemos entrar em contato com um irmão que está distante, podemos utilizar o gênero carta, e assim por diante. Desta forma, os gêneros apresentam essa função “categorizadora” para que não seja preciso termos que inventar

uma “nova” organização textual e socialmente concebida cada vez que nos depararmos com uma nova situação comunicativa (MELO, 2003; NORMELIO ZANOTTO, 2010).

Corroborando com esse pensamento, Bakhtin (2003) afirma que, caso não existissem os gêneros (oral e escrito) “e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível” (p. 283).

Normelio Zanotto<sup>25</sup> ao tratar desse tema no V SINGET (2010), afirma:

quem necessita de se comunicar não precisa, a cada vez, “inventar a roda”. Se não existisse essa relativa padronização, teríamos dificuldade de nos comunicar, tanto por escrito como na linguagem oral. É por isso que existem os gêneros de texto. Para facilitar a vida de quem quer se comunicar. Ao passar os olhos em um texto, mesmo antes de começar a sua leitura, o leitor já vai antecipando sua expectativa sobre o gênero de texto, observando a superestrutura, os contextualizadores e outros elementos linguísticos e não linguísticos. Depois, essa expectativa vai se confirmando, por meio da leitura, pelo estilo do texto e pelo modo de utilização da linguagem (Disponível em: [http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/sala\\_de\\_imprensa/apresentacao/genero\\_texto.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/sala_de_imprensa/apresentacao/genero_texto.pdf)).

A escola desempenha um papel fundamental na mediação entre os alunos e o modo como elas aprendem a funcionalidade, a estrutura e a aplicabilidade dos gêneros em suas atividades diárias e acadêmicas. Assim, para a criança saber utilizar/aplicar um determinado gênero em uma dada situação, ela deve, em primeiro lugar, aprender a dominá-lo “para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela” (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p. 80) e em segundo, desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes (ibidem). Portanto não basta, apenas, aprender a ler e a escrever, ou saber que existem meios que subsidiam as necessidades. Os alunos precisam saber *o que* devem utilizar, *em qual* situação e *como* utilizar esses meios, esses gêneros.

Para Schneuwly e Dolz (1999), os gêneros nascem de forma natural em cada situação, e, portanto, os alunos aprenderão as formas de aplicação/utilização dos variados gêneros a partir do contato, da vivência, da experiência com eles. Os autores acreditam que “aprende-se a escrever escrevendo, numa progressão que é ela também,

---

<sup>25</sup> Trabalho intitulado *Gêneros de texto, o que é isso?* pelo professor da UCS e integrante da Comissão Geral do SIGET – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GENÊROS TEXTAIS no ano de 2010.



concebida como natural, constituindo-se segundo uma lógica que depende tão-somente do processo interno de desenvolvimento” (p. 9).

Assim, o professor, ao planejar as atividades de produção textual com gêneros em sala de aula, deve procurar atividades que promovam uma maior participação social e afetiva, que considerem a progressão e complexidade das estruturas dos textos, e que apreciem e valorizem as experiências e os interesses dos alunos (MELO, 2003).

Bonini (2001) elenca alguns critérios que podem auxiliar o professor quanto à escolha dos gêneros que serão trabalhados em sala de aula, visando à aprendizagem dos alunos. Para o autor, as atividades com gêneros devem ser pensadas com os objetivos de:

- i) possibilitar-lhe a construção de uma ação de linguagem até certo ponto condizente com a sua realidade e com os seus objetivos pessoais; ii) propiciar-lhe uma comparação entre os recursos de linguagem que já usa e os que estão sendo apreendidos, de modo a ampliar-lhe o conjunto de experiências com a linguagem; e iii) estarem minimamente adequados às suas possibilidades de apreensão, vivências e gostos. (p. 21).

Como podemos observar, a escola (e particularmente o professor) é responsável por fomentar o interesse nos alunos quanto a sua escrita, por despertar neles o interesse em produzir textos autênticos, ou seja, textos de sua autoria e não cópias. Quando oportunizamos aos alunos atividades de produção textual, os levamos a refletirem e a levantarem hipóteses sobre o que está escrito nos diferentes tipos de textos; mas lembramos que essas atividades devem ter significados para os alunos para que essas deixem de ser interpretadas como um instrumento, apenas, de avaliação para nota. Para que isso não ocorra o professor deve munir-se de estratégias didáticas que auxiliem os alunos quanto à funcionalidade dos textos utilizando, por exemplo, atividades com gêneros.

Para Azevedo e Tardelli (2004), a produção textual no ambiente escolar se constitui como uma “atividade de elaboração que se apura nas situações interlocutivas criadas em sala de aula; é um trabalho de reflexão individual e coletiva e não um ato mecânico, espontaneísta ou meramente reprodutivo” (p.45).

Acredito que trabalhar com gêneros representa um salto qualitativo nas atividades de produção escrita de todos os alunos, mas devemos ter o cuidado de *como* abordar esse tema sem trazer prejuízos à aprendizagem de nossos alunos, pois é importante que essas atividades não se restrinjam à “decoreba” das estruturas que cada gênero possui; que essas atividades não se limitem apenas à “dissecação” conceitual que

muitas gramáticas trazem. Essas atividades devem ser interativas, práticas, divertidas, coletivas, e, sobretudo, que cada aluno possa exercer a função de protagonista de sua aprendizagem.

Quebrando o “protocolo” em que não devemos finalizar um texto com a citação de outros autores, deixo-os com uma de Meurer (2000) que trata da importância das atividades com gêneros para a língua portuguesa em nosso país:

no Brasil, uma abordagem baseada em estudos sobre gêneros textuais poderá trazer importantes avanços para questões tanto em termos de ensino como de pesquisa sobre os usos atuais da linguagem. O conhecimento gerado a partir de tal abordagem poderá propiciar a professores e estudantes brasileiros uma formação mais realista para o exercício da cidadania do que as propostas anteriores de ensino de língua, como as abordagens baseadas na gramática, coesão, coerência e modalidades tradicionais de organização retórica (154).

#### **2.4. A sala de aula comum: direito meu, seu e de todos!**

Em meados do século XX as pessoas com deficiência – em especial a intelectual, sujeito foco desta investigação – ganham um espaço nas discussões psicopedagógicas, quanto à legitimação de seus direitos. Nesse período, a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR<sup>26</sup>) chama a atenção para a valorização do processo de interação que há entre a importância da deficiência e as inúmeras possibilidades adaptativas que o ambiente dispõe para a integração dessas pessoas.

Por volta da década de 1970, alguns discursos foram fomentados relativos à integração das pessoas com deficiência no ambiente escolar de ensino regular. Diversos autores (MANTOAN, 2003; MITTLER, 2003; CARVALHO, 2004; POULIN, 2010; SASSAKI, 2003) afirmam que esse modelo de integração compreende a pessoa com deficiência, como um sujeito que apresenta problemas, chamando atenção para a deficiência que eles apresentam, e não para o *ser* enquanto sujeito epistêmico. Segundo essa concepção integracionista, estes problemas devem ser solucionados pelos próprios educandos como condição de se adaptar à realidade.

Entretanto, nas últimas décadas surgem discursos pautados na defesa dos direitos humanos das pessoas que apresentam deficiência, a partir da Declaração de Salamanca, em 1994. Essa declaração legitima que as escolas com propostas inclusivas eram as que

---

<sup>26</sup> Essa Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR) foi fundada em 1876. É uma das mais antigas organizações na área da deficiência intelectual. Atualmente se chama *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), sua tradução para o português é Associação Americana de Deficiências Intelectual e de Desenvolvimento (ver <http://www.aaid.org/>).

mais tinham condições de acolher as pessoas com deficiência e de combater atitudes excludentes e discriminatórias. Desta forma, a educação inclusiva despertou e provocou o interesse de inúmeros pesquisadores em desmistificar a visão de que as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência ou dificuldade de aprendizagem não possuem a capacidade de conviver juntos com todos nas escolas comuns e no meio social.

As discussões sobre o direito de todos à educação – de qualidade – apontou caminhos para uma (re)organização dos sistemas de ensino regular a partir de princípios inclusivos, ou seja, princípios que orientam as escolas a acolher “todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 2007, s/p). Esse princípio reforça a concepção de acolhimento, estimula a construção de um ambiente pautado no respeito à diversidade, e fomenta um ambiente com salas de aulas inclusivas que “dão as boas-vindas e que comemoram a participação de todas as crianças, não obstante as diferenças que possam existir entre elas” (STAINBACK, 2006, p. 9).

Para Stainback e Stainback (1999) esse princípio inclusivo visa “a prática de inclusão de todos – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – [...] onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas” (p.145), e este lugar, certamente, é a escola comum.

Para Mittler (2003), a inclusão baseia-se em “um sistema de valores em que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem [...] ou a deficiência” (p. 34).

Desta forma, a inclusão é um movimento que elenca mudanças nos paradigmas da educação, e esta, por sua vez, promove transformações em todo o meio social. É por meio desse movimento inclusivo que a escola comum se desconstrói e se (re)constrói, ao mesmo tempo, na busca de modificar suas estruturas físicas, pessoais/intelectuais (corpo gestor/docentes/funcionários) para incluir, sem exceção, todos os alunos (Stainback e Stainback, 1999).

Essa busca em reestruturar/transformar o ambiente – a Escola comum – é subsidiada, segundo Booth e Ainscow (2000), por três fatores inter-relacionados que explicam a Inclusão (e claro, sua antítese, a exclusão), são eles: cultura inclusiva, política inclusiva e práticas inclusivas.

A cultura inclusiva diz respeito à construção de um ambiente escolar acolhedor, cooperativo e seguro que, ao mesmo tempo, valorize as diferenças e potencialidades de cada sujeito que compõe esse ambiente (alunos, docentes, gestores, funcionários). A

escola que cultiva uma cultura de inclusão proporciona a todos os alunos maiores e melhores variedades de acesso ao conhecimento, pois este será conquistado de forma plural e em conjunto com seus pares em sala e fora dela.

Bezerra e Figueiredo (2010) afirmam que dentre as inúmeras dificuldades para a concretização da Educação Inclusiva, e claro, de uma cultura de inclusão – principalmente nas escolas – nos deparamos com a “barreira de atitudes” (p.30). Segundo essas autoras essa “barreira” não diz respeito apenas às atitudes

por parte de alguns professores, que se dizem incapacitados/despreparados para trabalhar com essas crianças, como também de alguns pais de alunos ditos normais ou de alunos com deficiência que *impossibilitam* [grifo nosso] o convívio dessas no âmbito educacional. (p.30).

Para que essa mobilização em prol da inclusão se efetive na comunidade escolar, é necessário que os princípios que regem essa cultura *andem de mãos dadas* com a política e as práticas inclusivas.

Quanto à política, essa legitima o direito à educação e o respeito às diferenças de todos os alunos (com e sem deficiência) dentro e fora da comunidade escolar. Proporciona caminhos para uma melhor qualidade no ensino, almejando, assim, atingir uma aprendizagem significativa para os alunos, em que esses possam participar ativamente da construção de conhecimentos, também, em parceria com seus colegas. Esses caminhos, apontados pela política inclusiva, visam, também, construir alianças/parcerias/apoio para que o corpo docente e gestor das escolas possam, de forma multidisciplinar, desenvolver atividades pedagógicas que ampliem as potencialidades cognitivas, afetivas e psicossociais de todos os alunos.

As práticas inclusivas, ainda na perspectiva de Booth e Ainscow (2000), são direcionadas pelos princípios da cultura de inclusão e da política inclusiva. Essas práticas referem-se à práxis docente em promover, oportunizar e cultivar atividades e momentos de participação e trocas entre todos os alunos. Essa práxis deve ser pautada no respeito às diferenças, levando em consideração as experiências e os conhecimentos prévios de seus alunos; esses conhecimentos prévios, por sua vez, serão a base para a organização e construção dos planejamentos pedagógicos.

Assim, a cultura inclusiva, a política inclusiva e as práticas de inclusão orientam e determinam as transformações no/do ambiente escolar, perpetuando-se por todos os seguimentos pedagógicos, que almejam a participação integral e ativa de toda comunidade escolar. Portanto, o movimento de inclusão promove uma reforma nos

currículos, nas avaliações, na pedagogia, bem como, nas formas de agrupamentos dos alunos nas atividades escolares, ou seja, nas práticas pedagógicas (BOOTH E AINSCOW, 2000).

Neste item nos dedicamos a discutir o atendimento às diferenças a partir dos princípios da educação inclusiva.

Quanto às práticas de inclusão, Figueiredo (2010) afirma que elas dizem respeito ao “reconhecimento das diferenças dos alunos e na concepção de que a aprendizagem é construída em cooperação a partir da atividade do sujeito diante das solicitações do meio, tendo o sujeito de conhecimento como um sujeito autônomo” (p. 66).

Dentre as diversas experiências de práticas pedagógicas inclusivas encontradas no levantamento bibliográfico representadas pelo campo 1 – e ilustrado pelo gráfico 1 – (BEZERRA E FIGUEIREDO, 2010; FERRAZ, ARAÚJO, CARREIRO, 2010; FIGUEIREDO, 2008; LUSTOSA, 2002; OLIVEIRA, 2004; MACHADO, 2009; VIEIRA, 2008), podemos destacar a experiência de Lustosa (2002). Essa pesquisa buscou investigar as práticas pedagógicas de leitura e escrita em salas de aula que possuíam alunos com deficiência intelectual, e bem como registrar a experiência dessas professoras quando avaliavam alunos com esse tipo de deficiência nas salas de aula. Após observações e entrevistas, os dados evidenciaram que as professoras oscilavam quanto a sua postura com os alunos com deficiência intelectual, pois ora os rejeitavam ora os acolhiam. Observou-se também que as práticas em leitura e escrita eram pautadas em ações conservadoras desconsiderando os usos e as funções sociais da língua escrita. A maioria das professoras parecia desconhecer que uma mediação “direta, propositiva e de acompanhamento pode intervir positivamente” (s/p) na aprendizagem de todos os alunos. A autora ainda acrescenta que esse tipo de mediação foi evidenciado no trabalho de outra professora que demonstrava concepções positivas acerca da aprendizagem exitosa dos alunos com deficiência intelectual. A autora segue dizendo que as práxis respaldadas nesse tipo de mediação podem ser “mais construtivas e reflete-se em maior possibilidade de aprendizagem pela criança com deficiência intelectual [...], pode promover discursos mais acolhedores e menos preconceituosos” (s/p) (Disponível em: <http://capesdwcapes.gov.br./capesdw/resumo.html?idtese=200228622001018001P9>).

Silveira e Figueiredo (2010) afirmam que a escola para construir, de fato, uma educação inclusiva, deve promover *transformações nas concepções de ensino*, privilegiando ações de respeito às diferenças. Essas transformações devem partir dos currículos às práticas pedagógicas. Essas mediações devem ter como ponto de largada, o

reconhecimento da diversidade de experiências em contextos sociais, cognitivos e culturais presente em cada sala de aula, representada por cada aluno ou grupos de alunos.

Ao reconhecermos as diferenças em cada aluno ou em cada grupo de alunos, reconhecemos, também, seu valor social dentro da escola e na comunidade como um todo, enxergando que, ao mesmo tempo em que o sujeito – *ser* – contribui, constrói e coopera com os outros, estes também realizam ações semelhantes – eles trocam/interagem e se reconhecem como sujeito de conhecimento e potencialidades, eliminando ou minimizando as barreiras que impedem a efetivação de uma sociedade inclusiva.

Neste momento falamos de duas esferas conceituais distintas e inter-relacionadas: sociedade inclusiva e sujeito como ser social ativo e colaborativo.

Quando falamos de sociedade inclusiva nos referimos a um local de valorização do *ser* como cidadão ativo, onde as diferenças são elencadas como molas propulsoras da construção de conhecimento, e não como barreira para seu fomento. Trata-se de um local onde se observa, antes de tudo, os sujeitos como fonte de potencialidades, sujeitos com *nomes próprios*, cidadãos; um lugar onde suas dificuldades são superadas em colaboração e cooperação de todos, almejando, assim, a convivência em harmonia, diante de conflitos/trocas construtivas.

Cappo (2002) define uma sociedade inclusiva como um lugar

onde todas as pessoas se sintam valorizadas, as suas diferenças sejam respeitadas, e suas necessidades básicas sejam atendidas para que eles possam viver com dignidade. A exclusão social é o processo de ser excluído dos sistemas sociais, econômicos, políticos e culturais que contribuam para a integração de uma pessoa na comunidade<sup>27</sup>.

Para Poulin, (2010) sociedade inclusa diz respeito a um ambiente onde todos os sujeitos, sem exceção, sintam-se valorizados e valorizam o outro e suas singularidades, bem como, a importância desta valorização para a progressão da sociedade. Segundo o autor, uma sociedade pautada na inclusão respeita acima de tudo as diferenças e fomenta recursos e instrumentos para sanar/minimizar as dificuldades e suprir as necessidades de todos, visando à convivência mútua entre cidadãos.

---

<sup>27</sup> Livre tradução / texto original: “A socially inclusive society is defined as one where all people feel valued, their differences are respected, and their basic needs are met so they can live in dignity. Social exclusion is the process of being shut out from the social, economic, political and cultural systems which contribute to the integration of a person into the community”.

Vale destacar que não se trata, mais ou somente, de reconhecer as diferenças, mas sim, de valorizar, também, o papel do outro na sociedade, bem como na comunidade escolar, independente do tipo de deficiência ou da dificuldade de aprendizagem, ou mesmo de suas condições socioeconômicas.

O que está em questão é a valorização social do sujeito; é a sua valorização como cidadão e sujeito de potencialidades que pode, sim, contribuir, cooperar e fomentar novos conhecimentos, sobretudo, a partir da interação com seus pares. E para que isto seja possível, a escola exerce um papel primordial para a construção, propagação e ampliação de movimentos educativos em prol da valorização e respeito de todos os educandos, dentro e fora da sala de aula.

Em relação à valorização social dos sujeitos na e pela sociedade, almejando também a inclusão social de todos os alunos como uma ampliação do movimento inclusivo, Freiler e Zarnke (2003) afirmam que esse “apagar as distâncias físicas, sociais e econômicas entre os indivíduos mais do que, sobretudo eliminar as fronteiras e os obstáculos entre nós e eles” (p. 7).

O sentido mais amplo de inclusão pautado na valorização do ser – nas ações colaborativas entre os sujeitos na comunidade e na escola – ainda encontra-se limitada, pois observa-se em algumas pesquisas como a de Silveira e Figueiredo (2010) a utilização de práticas pedagógicas que desconsideram as potencialidades de determinados alunos (geralmente aqueles com deficiência ou os que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem). Esse tipo de prática realizada pelo professor possui um significado importante para os alunos, pois ao observarem seus professores – que são, de certa forma, as principais figuras de modelo em sala – minimizando e desrespeitando alguns colegas, eles passam também a fazer uso de práticas excludentes e discriminatórias. Segundo as autoras supracitadas as aprendizagens no contexto de atenção às diferenças

ainda não se encontram consolidados na escola, pois, embora, essa instituição tenha avançado no processo de inclusão, ainda se utiliza de práticas e de mecanismos que reforçam a ideia de limitação do aluno, com ações de reprovação, atendimento clínico, apoio pedagógico, dentre outros recursos conhecidos como auxiliares das dificuldades de aprendizagem. (p. 11).

Enfatizando o pensamento das autoras supracitadas, é importante destacar que as práticas pedagógicas que fazem uso de instrumentos como reprovação, atividades pautadas no individualismo em sala, minimização de conteúdos para determinados alunos, e outras, ilustra a falta do reconhecimento do papel do social que os alunos em

sala (e fora dela) podem e devem exercer. Ainda sobre o uso desses instrumentos, Poulin (2010) afirma que, infelizmente, ainda hoje, as escolas – os sistemas de ensino de uma maneira geral – ilustram modelos e concepções pautadas, sobretudo, nas sociedades que os criaram; fomentando sistemas de categorias entre os bons e os maus alunos (aqueles com boas notas e bons comportamentos e aqueles com más notas e comportamento irregular, respectivamente). Esses sistemas de ensino promovem a competitividade, e desestimulam ações de cooperação e interação entre os alunos. Estão pautados em currículos que desvalorizam as condições/realidades socioculturais de seus alunos. Promovem e buscam a homogeneidade entre eles e destacam aqueles que ‘fogem’ do perfil desejado. Ainda segundo esse autor, os sistemas de ensino

constituem em si mesmo vetores de exclusão social e de marginalização. A despeito dos discursos “oficiais”, os valores de igualdade de direitos e de respeito que sustentam a inclusão social não são verdadeiramente respeitados. A escola atual, em geral, não recorre em uma ação educativa propícia a fazer viver a experiência “profunda” do respeito e da valorização das diferenças. (p. 38).

Nesse item observamos a ampliação do conceito de inclusão e a importância da prática pedagógica para a construção de um ensino pautado no reconhecimento do outro como cidadão, como ser social ativo na comunidade escolar, bem como na sociedade.

Autores como Figueiredo (2006, 2010), Poulin (2006, 2010), Molina Y Garcia e Alban-Metcalf (1998), e Silveira e Figueiredo (2010) discutem a ampliação desse conceito de inclusão enfatizando que essa perspectiva oportuniza o professor a planejar momentos em que os alunos possam se reconhecer como coconstrutores de seus e dos conhecimentos de seus colegas, a partir dos diálogos, das discussões, das mediações e das interações sociais com seus pares. Tal perspectiva interativa impulsiona o professor a ouvir todos os alunos, e estes a si mesmos, construindo, colaborando e ampliando a participação de todos. Impulsiona o professor a elencar elementos (conteúdos/atividades) pautados nos discursos do que eles já sabem e do que podem realizar sozinhos ou em grupos. Silveira e Figueiredo (2010) afirmam que

a ideia de educação interativa traz nova perspectiva para o professor, no sentido de *fortalecer a cooperação, a coconstrução e a partilha dos resultados de suas práticas* [grifo nosso], pois toda situação de ensino proposta de forma unitária para um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles. (p. 18).

A ampliação do conceito de inclusão, pautado no reconhecimento de que todos os alunos são sujeitos ativos que podem colaborar com seus conhecimentos no grupo. Essa concepção fomenta práticas pedagógicas que, além de respeitarem as diferenças,



possibilitam aos alunos confrontarem suas ideias, defenderem e aprenderem novos princípios, culminando em uma aprendizagem significativa, a partir de ações colaborativas. Para que isto se efetive, os professores devem propor atividades diversificadas em que haja a participação ativa de todos os alunos. Essas atividades poderão ser trabalhadas com os alunos de níveis de compreensão de desempenhos diferentes, “em que não se destacam os que sabem mais ou os que sabem menos [...] as atividades são exploradas, segundo as possibilidades e interesses dos alunos que optaram livremente por desenvolvê-las” (MANTOAN, 2008, p. 63), pois se reconhecem como sujeitos autônomos e ativos dessa construção, sendo amparados por atividades que promovam a interação entre todos.

Segundo Figueiredo (2006), é nos momentos de enfrentamento, nas discussões, nas interações, e nos desafios mediante as solicitações do meio que os alunos se constituirão e reconhecerão o outro como sujeito de potencialidades, independente de apresentarem ou não algum tipo de deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Entretanto, ainda segundo a autora, “o impedimento desse convívio social, que é tão rico, tão desafiador, impede e limita o seu desenvolvimento” (p. 16).

Poulin (2010) enfatiza a ampliação do conceito inclusão fazendo uso do termo *pedagogia da contribuição*, pautada na definição de educação interativa de Molina Y Garcia e Alban-Metcalf (1998) – anteriormente discutida. Para o autor a pedagogia pautada na contribuição

garantirá um meio de vida em que a criança poderá *perceber-se como um indivíduo que contribui* [grifo nosso] para o desenvolvimento de saberes e saberes-fazer coletivos e retirar disso múltiplas vantagens, inclusive a de ascender a um papel social valorizado. (p. 40).

Como vimos, a inclusão constitui-se em movimento de respeito às diferenças, que garante o acesso de *todos* os alunos, em salas de aula comuns, bem como apoios especializados que auxiliam em sua aprendizagem. A escola inclusiva reconhece os conhecimentos prévios, respeita seus alunos e valoriza. Estas diferenças são elencadas como propulsores para o planejamento de práticas pedagógicas inclusivas que auxiliam o processo de aprendizagem e de reconhecimento dos alunos público alvo da educação especial – inclusive àqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – como cidadãos de direitos e deveres na comunidade escolar, contribuindo, assim, para seu desenvolvimento.

### 3. CAMINHOS TRILHADOS

“Curiosidade, criatividade, disciplina e especialmente paixão são algumas exigências para o desenvolvimento de um trabalho criterioso, baseado no confronto permanente entre o desejo e a realidade.”  
Mirian Goldenberg (1999, s/p).

A curiosidade é algo que nos move a desvendar, criar, descobrir e imaginar aquilo que ainda não sabemos. Essa curiosidade movimenta e impulsiona nossos passos a buscar explicações e soluções para as situações-problemas que atravessam nosso caminho. Buscamos resolver esses problemas, a priori, criando, como cientistas, explicações hipotéticas advindas do nosso redor, baseadas em uma dada experiência. Sempre estamos buscando explicações para tudo! Ressaltamos que buscar essas explicações não significa já termos as respostas; devemos percorrer os caminhos e os descaminhos, avançar e retroceder, até encontrarmos explicações para um dado problema; e quando finalmente o encontramos, certamente não é o bastante, pois novas hipóteses surgirão e com ela um novo caminho; uma nova pesquisa.

Mas, afinal, o que é pesquisa?

O dicionário Michaelis indica que pesquisa significa “Buscar com diligência; indagar, inquirir, investigar; Pesquisar a etimologia de uma palavra. Vtd; Informar-se acerca de. vint; Fazer pesquisas” (Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=pesquisar>; acessado em: 27/12/2011).

Segundo Demo (1996) pesquisa é “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático” (p.34).

Gil (1999) afirma que a pesquisa é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (p.42). Corroborando com aquele autor, Sá (1998) também afirma que pesquisar é dar respostas a uma pergunta “cuja formulação pode ser mais ou menos ambiciosa” (p. 33).

Minayo (1993) também intitula a pesquisa como uma

atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (p.23).

Diante do exposto acima, acredito que pesquisar seja um ato próprio do ser humano por não se contentar com respostas comuns; é uma inquietação que promove e fomenta o espírito investigativo confrontando suas hipóteses com os dados encontrados, evidenciando novos achados e/ou confirmando com os que já existem.

Realizar uma pesquisa observando a influência do meio, das trocas e da interação não é algo que possa facilmente ser mensurado, catalogado e registrado. O mundo das interações e das mediações é flexível e muitas vezes desviante, sendo necessário encontrar meios e instrumentos plausíveis para interpretá-lo. Esses meios e instrumentos devem estar em harmonia, tendo como denominador comum compreender e interpretar os fatos, os fenômenos, bem como, as peculiaridades do processo em que o objeto investigado está inserido.

A presente investigação foi realizada com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa que por sua vez permite observar e compreender o processo de intervenção/mediação que os alunos sem deficiência fazem sob as produções escritas dos alunos com deficiência intelectual – público alvo da presente pesquisa. Também possibilita tentar explicar a importância dessa mediação em um ambiente natural de ensino-aprendizagem, verificando se essas estratégias favorecem ou não a qualidade dessas produções. Desta forma, através desse tipo de pesquisa, pude interpretar *in lócus*, as situações que foram determinadas ou que emergiram devido às manifestações do meio educacional, e isso foi possível graças ao contato direto com o objeto de estudo e seu contexto. Minayo (1994) afirma que a pesquisa qualitativa trabalha com o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço profundo das relações dos e nos fenômenos” (p. 21-22).

Segundo Chizzotti (1991) pesquisa qualitativa se refere “a uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo do objeto e a subjetividade do sujeito” (p. 79).

Para André (1995) esse tipo de pesquisa enfatiza

os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e as interações sociais que ocorrem em sua vida diária (p. 18).

Para a realização deste estudo utilizei bases teóricas do método colaborativo. Celani (2003) afirma que esse tipo de método colaborativo

não implica necessariamente em uma semelhança de ideias, sentido/significados e valores. Não significa tampouco que todos tenham a

mesma “agenda”. O que significa é que tenham as mesmas possibilidades de apresentarem e negociarem suas crenças e valores na compreensão da realidade e de entenderem as interpretações dos envolvidos (p. 28).

Para Ibiapina (2008) os pesquisadores que trabalham com o método colaborativo constroem

condições necessárias para que os docentes participem com ele do processo de reflexão sobre determinadas necessidades formativas necessárias ao processo de desenvolvimento profissional do professor. Desta forma, pesquisa colaborativa envolve considerar o lado e o ponto de vista da academia e o lado e o ponto do professor (p. 21).

A utilização da base teórica da pesquisa colaborativa se justifica tendo em vista que a presente pesquisa realizou-se através da coparticipação de três professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental I de duas escolas municipais de Fortaleza, séries estas que possuíam alunos em sua sala de aula com deficiência intelectual com diagnóstico clínico. Essa parceria – professor/pesquisadora – teve por objetivo identificar possíveis problemas e dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência intelectual em sala de aula comum em relação à aprendizagem da linguagem escrita. Também buscou facilitar a elaboração e a aplicação das atividades pré-estabelecidas pela pesquisadora em colaboração com as professoras, que serão apresentadas posteriormente.

O foco dessa investigação *não é a formação do professor, mas sim, a análise da importância da mediação exercida pelos alunos sem deficiência como apoio pedagógico às produções escritas dos alunos com deficiência intelectual em sala comum*. Entretanto, acredito ser de grande importância à coparticipação das professoras – assunto enfatizado no início desta discussão – uma vez que elas participaram do planejamento e, por muitas vezes, do desenvolvimento das atividades propostas com a pesquisadora. Também é importante destacar que por meio desta parceria (pesquisadora/professoras) pudemos aprofundar os conhecimentos acerca da aprendizagem da linguagem escrita que circundam o contexto da sala comum, podendo assim, compartilhar atividades, informações e experiências que, muitas vezes, contribuíram para a prática em sala de aula tanto das professoras quanto da pesquisadora durante a presente investigação.

### **3.1. Quem e onde: os sujeitos e o campo da pesquisa**

Para a escolha das escolas participantes desta investigação foi realizado um estudo exploratório na rede municipal de Fortaleza, com o objetivo de identificar as escolas que possuíam alunos com deficiência intelectual incluídos nas salas de aula comum. No levantamento realizado identificamos 147 escolas que possuíam alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental I, perfazendo um total de 169 alunos. Desse total de instituições, observamos que a maioria desses alunos se concentrava nas escolas da Secretaria Executiva Regional V (SER V), e cinco delas, sua localização geográfica era próxima umas às outras, o que contribuía para o desenvolvimento da investigação. Das cinco escolas, duas delas manifestaram interesse em colaborar com este estudo. A pesquisa exploratória será detalhada no item 3.2 no subitem a.

Após essa etapa exploratória de seleção das escolas, o estudo foi desenvolvido entre os meses de agosto e dezembro de 2011 em duas Escolas da Rede Municipal de Fortaleza, ambas localizadas na Secretaria Executiva Regional V.

As duas escolas preencheram os critérios de escolha pré-determinados nesta pesquisa, tais como:

- apresentar alunos com deficiência intelectual regularmente matriculados no Ensino Fundamental I;
- apresentar diagnóstico clínico de deficiência intelectual;
- concordar em participar desta investigação.

Nas duas escolas havia oito alunos com deficiência intelectual, sendo quatro em cada uma delas. Dos oito alunos apenas quatro atendiam ao perfil definido que correspondia pelo menos ao nível silábico, entretanto um deles não tinha disponibilidade.

A escolha se deu a partir da aplicação de uma avaliação de linguagem escrita, considerando também a definição de três critérios:

- Apresentar deficiência intelectual;
- Estar em processo de alfabetização correspondendo ao nível silábico;
- Estar regularmente matriculado no Ensino Fundamental I de uma escola municipal de Fortaleza.

Foram selecionados três alunos, sendo dois matriculados na escola A e um na escola B. Para identificação dos alunos participantes optamos pela troca dos nomes próprios com a finalidade de preservar o anonimato.

Na escola A<sup>28</sup> foram selecionados dois alunos que atenderam aos critérios supracitados: Vitor, com 10 anos de idade, matriculado no 2º ano manhã e Liliane, com 13 anos, matriculada no 4º ano tarde. Na escola B foi selecionado apenas um aluno, Douglas, de 14 anos, matriculado no 3º ano manhã.

Apresento a seguir o perfil de cada um dos participantes.

Vitor é de classe social menos favorecida, é o segundo filho de uma família de quatro irmãos (duas meninas e dois meninos) e apresenta-se de forma tímida. Dos três irmãos de Vitor, uma apresenta diagnóstico clínico de paralisia cerebral e outra diagnóstico clínico de deficiência intelectual, e um não apresenta deficiência. De acordo com a professora do atendimento educacional especializado (AEE) ele sempre estudou em escola regular pública, tem histórico de repetência e atualmente não apresenta significativas dificuldades de aprendizagem. Desde o ano de 2010, ele não mais frequenta o atendimento educacional especializado.

Liliane é de classe média, sendo a filha mais velha de duas irmãs. Ela é muito tímida, e pouco se relaciona com os colegas. Sua dicção é quase incompreensível, sugerindo problemas do aparelho fonoarticulatório. Frequentemente ela utiliza comunicação gestual se negando a oralizar o que deseja. Os pais acompanham sua vida escolar e segundo a professora do AEE eles manifestam muito interesse e disposição em colaborar para o desenvolvimento da filha.

Douglas possui dois irmãos sem deficiência e todos eles foram adotados por uma tia, que informou que a mãe de Douglas tem deficiência intelectual. É uma criança alegre e descontraída. Ele tem histórico de repetência e não está frequentando o AEE por incompatibilidade de horário.

A seguir o quadro do perfil dos alunos participantes.

---

<sup>28</sup> Para preservar a identidade das escolas e dos participantes desta pesquisa, utilizaremos nomes fictícios.

**Quadro 1: Perfil dos alunos participantes**

Nome	Escolaridade	Idade	Tipo de Deficiência	Nível de Escrita	Escola
Vitor	2º ano	10	Intelectual	Alfabético	A
Liliane	4º ano	13	Intelectual	Silábico-alfabético	A
Douglas	3º ano	14	Intelectual	Silábico	B

Para o desenvolvimento dessa investigação foram estabelecidos quatro procedimentos. Cada um deles será detalhado a seguir.

### **3.2. Procedimentos da pesquisa**

A investigação contou com quatro procedimentos metodológicos: a) pesquisa exploratória, b) avaliação inicial (pré-teste) e final (pós-teste) da escrita dos alunos com deficiência intelectual, c) observação participante e d) desenvolvimento e acompanhamento das atividades de produção textual em dupla.

#### ***a) Pesquisa exploratória***

Para o desenvolvimento desta pesquisa, realizei, a priori, um estudo exploratório dos alunos com deficiência intelectual matriculados na Rede Municipal de Fortaleza. O levantamento foi realizado a partir de dados estatísticos fornecidos por técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

A rede pública municipal possui um total de 314 escolas patrimoniais; desse quantitativo, 147 atendem alunos com deficiência intelectual nas salas de aula comum, perfazendo um total de 169 alunos incluídos. Após esse levantamento inicial, verificamos uma concentração significativa desses alunos nas escolas da Secretaria Executiva Regional V. Desse modo optamos pelas escolas dessa Regional. Para a escolha das escolas a serem visitadas, consideramos a proximidade geográfica como critério, tendo em vista a necessidade de imersão no campo de investigação e os deslocamentos entre as diferentes escolas. Assim realizamos visitas às cinco escolas. Nessas escolas apresentamos o projeto de pesquisa para o núcleo gestor, essa

apresentação sempre era seguida de discussões sobre o objetivo da pesquisa e as implicações dos professores e dos alunos participantes.

Durante essa fase da pesquisa observei que a maioria dos alunos, sem diagnóstico, são considerados pelos professores como pessoas com deficiência intelectual devido ao conjunto de peculiaridades sociais e afetivas, bem como, por seu baixo desempenho acadêmico. De modo frequente identificamos uma parcela significativa de alunos com dificuldades de aprendizagem sem qualquer indício de deficiência intelectual.

Das cinco escolas, duas delas, além de manifestarem interesse em colaborar com este estudo, apresentaram o perfil almejado. Nessas duas foi realizada uma seleção, dentre os alunos, quanto ao nível de escrita, escolarização e disponibilidade para a pesquisa, bem como, a autorização dos responsáveis para a mesma.

De cada escola, A e B, foram pré-selecionados oito alunos, sendo quatro em cada uma delas, para realizar uma sondagem quanto à linguagem escrita. Essas atividades foram realizadas tanto nos domicílios dos alunos quanto nas escolas. Foi realizada uma atividade avaliativa inicial (pré-teste) com cada um deles, com o objetivo de verificar o nível psicogenético. A avaliação inicial consistia em solicitar a escrita de seis palavras de um mesmo grupo semântico, a construção de uma frase a partir da escolha de uma dessas palavras e a reescrita de um conto lido pela pesquisadora. Para auxiliar a sondagem desta pré-seleção também foram utilizadas outras três atividades (anexos 5, 6 e 7) quanto à relação texto e contexto. Essas atividades foram construídas com base nas atividades propostas de avaliação contidas no livro *Avaliação da Leitura e da Escrita: uma abordagem psicogenética*<sup>29</sup>.

A análise das atividades revelou que dos oito alunos; dois se encontravam no nível pré-silábico (anexo 8 e 9); um em transição entre pré-silábico e silábico, utilizando como critério a letra inicial do nome próprio (anexo 10); um no nível silábico sem valor sonoro e ainda preservando o critério quantitativo (anexo 11); um silábico com valor sonoro (anexo 12) e três alfabéticos (anexo 13, 14 e 15). Após essa análise selecionamos os quatro últimos citados, sendo estes considerados os mais avançados, bem como atendiam aos critérios estabelecidos. Entretanto um dos alunos que se encontrava no

---

<sup>29</sup> FIGUEIREDO, Rita Vieira de. GOMES, Adriana Leite Limaverde. FARIAS, Maria Cílvia Queiroz. MELO, Claudiana Maria Nogueira de. *Avaliação da Leitura e da Escrita: uma abordagem psicogenética*. Fortaleza, Edições UFC, 2009.



nível alfabético (anexo 13) alegou falta de disponibilidade para participar da pesquisa. Assim, dos quatro alunos da escola A, selecionei dois, e da escola B apenas um.

### ***b) Avaliação inicial e final da escrita dos alunos com deficiência intelectual***

Após a definição dos três alunos participantes da pesquisa, foi considerada como avaliação inicial a atividade realizada no decorrer da pesquisa exploratória – esta, já explorada no item anterior. A avaliação final (pós-teste) do nível da linguagem escrita dos sujeitos com deficiência intelectual foi proposta a partir de fichas avaliativas, compostas por palavras diferentes daquelas solicitadas na avaliação inicial. Assim como na atividade de avaliação inicial, essas fichas foram construídas baseadas nas atividades propostas de avaliação contidas no livro *Avaliação da Leitura e da Escrita: uma abordagem psicogenética*<sup>30</sup>.

A ficha avaliativa foi adaptada para a presente pesquisa, para investigar o nível de escrita desses sujeitos, e tendo em vista esse objetivo, foram elaborados diferentes instrumentos de avaliação da escrita.

A análise das atividades avaliativas (pós-teste) será apresentada no capítulo 4 que discute os dados da presente investigação.

### ***c) Observação participante***

A observação participante pressupõe o contato direto do pesquisador com o fenômeno a ser investigado *para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos* (MINAYO org., 1994: p. 59). A autora acrescenta ainda que

a importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações e fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (Ibidem, 1994, p. 59-60).

A opção por esse procedimento se justifica, tendo em vista o meu interesse em compreender a realidade sem pré-julgamentos. Era minha intenção também averiguar como era o trabalho em sala de aula, se as professoras promoviam situações de

---

<sup>30</sup> FIGUEIREDO, Rita Vieira de. GOMES, Adriana Leite Limaverde. FARIAS, Maria Cílvia Queiroz. MELO, Claudiana Maria Nogueira de. *Avaliação da Leitura e da Escrita: uma abordagem psicogenética*. Fortaleza, Edições UFC, 2009.

interação e ainda se havia proposta de produção textual, como ocorria ou se a professora contemplava a diversidade de gêneros textuais.

O período de observação se estendeu por uma semana (5 dias) durante quatro horas diárias, totalizando 60 horas, sendo 20 horas de observação para cada aluno, guiada por um roteiro (apêndice 1). Devido à ausência de alguns alunos da pesquisa ou a saída antecipada de alguns deles durante este período, a observação não seguiu uma semana contínua de dias, sendo necessária a permanência de mais tempo.

Quanto ao roteiro de observação utilizado nesta investigação, é importante destacar que ele foi inspirado nas Escalas de Observação construídas e desenvolvidas pelos pesquisadores do Projeto *Gestão da Aprendizagem na Diversidade*, projeto este, coordenado pela Professora Rita Vieira de Figueiredo da Faculdade de Educação da UFC, no qual participei como colaboradora-voluntária em algumas atividades.

Dando procedimento, após a realização da avaliação quanto ao nível de escrita dos alunos com deficiência intelectual selecionados, passei a observar as situações de produção textual em sala de aula a fim de analisar como esses alunos mobilizavam seus conhecimentos e aplicavam-nos (ou não) na construção de suas produções textuais, bem como, observar as situações em que esses alunos utilizavam a escrita de modo geral. Por meio desse roteiro, também pude observar como esses alunos com deficiência intelectual recepcionavam as diversas situações de mediações, principalmente aquelas manifestadas/exercidas pelos colegas de sua turma durante as atividades de linguagem escrita, bem como de suas professoras.

Esse momento de observação também foi importante para uma aproximação interpessoal entre eu, como pesquisadora, e os alunos, principalmente aqueles com deficiência intelectual que foram filmados ora por mim ora pela professora. Assim, acredito que esse período de observação tenha sido importante para que eles se habituassem, também, com a presença da câmera durante as aulas. Para isso decidi em alguns encontros parar de registrar por escrito as observações e passar a filmar/fotografar os momentos de espontaneidade entre os alunos durante suas atividades.

De acordo com Neto (2002) temos que nos aproximar do campo de estudos de modo gradual “onde cada dia de trabalho seja refletido e avaliado, com base nos objetivos preestabelecidos” (p. 55).

Como esperado, muitos alunos das salas ficaram inquietos com a presença do aparelho (câmera), outros ficaram intimidados. Quanto aos alunos com deficiência

intelectual, Liliane foi a que ficou mais a vontade, Douglas ficou nervoso e Vitor ficou bastante constrangido. Entretanto, no final desse período de observação, os três alunos tinham se habituado e muitas vezes solicitavam o empréstimo da câmera para filmar os colegas em sala.

Ressalto, também, que por muitos momentos durante o período de observação me peguei não mais como expectadora/observadora da sala, mas sim, como participante daquela rotina, pois em certas situações fui solicitada, direta ou indiretamente, pelas professoras ou pelos alunos, para intervir na realidade da sala, seja esclarecendo dúvidas, seja controlando manifestações de brigas e/ou desentendimentos entre os alunos.

O período de observação também foi importante para a seleção dos alunos que desempenhariam o papel de mediadores durante as atividades de produções textuais dos alunos com deficiência intelectual. É importante lembrar que no projeto de dissertação elegi como critério de escolha desses alunos a proficiência da língua escrita, entretanto, durante o período em questão, a pesquisadora em parceria com as professoras observaram que os alunos com deficiência ficaram inibidos com estes mediadores que apresentavam esse perfil de fluência na escrita.

Também foi evidenciado que esses mediadores mais proficientes das três salas não apresentaram habilidades, de cunho interpessoal, para lidar com o ritmo dos alunos com deficiência, pois presenciamos algumas vezes momentos de desrespeito e inferioridade social por parte dos mediadores com os alunos com deficiência. Por este motivo selecionamos alunos que mantinham uma relação afetiva estável com os alunos com deficiência intelectual e que apresentaram um nível alfabético de proficiência na língua escrita.

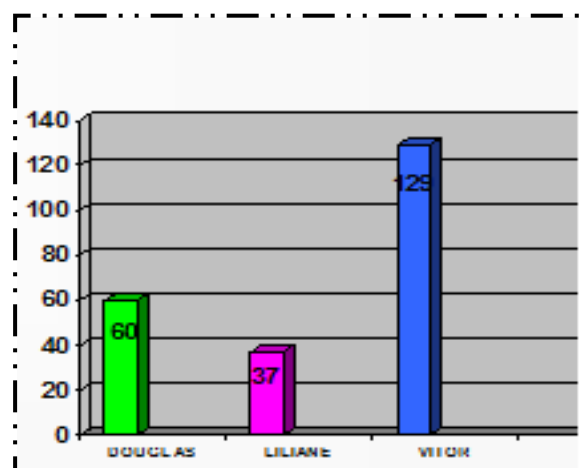
Quanto ao roteiro de observação, este apresenta quatro critérios, cada um deles apresenta subitens distintos e específicos, que serão apresentados a seguir:

No critério 1 (*Interação aluno com deficiência intelectual/alunos da sala comum*) foram observados os momentos de interação entre os alunos com deficiência intelectual e os outros alunos da sala, visando perceber como esses alunos lidaram com as relações sócio afetivas.

Dos três alunos com deficiência intelectual, Vitor e Douglas apresentaram os maiores índices quanto aos aspectos interpessoais com frequência de 129 e 60, respectivamente, e Liliane apresentou o menor índice, com frequência de 37, conforme mostra a tabela 1 e ilustrada pelo gráfico abaixo:

<b>Roteiro de observação</b>				
<b>Critério 1: Interação aluno com deficiência intelectual/alunos da sala comum</b>				
	Douglas	Liliane	Vitor	Total
1.1-O aluno com deficiência intelectual conversa com os colegas sem deficiência	19	9	37	66
1.2- Os colegas conversam com o aluno com deficiência intelectual	18	9	40	67
1.3-O aluno com deficiência intelectual participa das atividades em grupo/dupla	1	5	22	28
1.4-O aluno com deficiência intelectual é convidado a integrar algum grupo de atividades/brincadeira	1	1	11	13
1.5-Quando o aluno com deficiência intelectual integra algum grupo de atividades/brincadeiras participa das discussões e/ou conflitos	7	3	14	24
1.6-Quando o aluno com deficiência intelectual integra algum grupo de atividades/brincadeiras não participa das discussões e/ou conflitos	14	15	5	28
<b>TOTAL</b>	<b>60</b>	<b>37</b>	<b>129</b>	<b>218</b>

**Tabela 1 – Frequência das ações de interação entre os alunos com deficiência intelectual e os colegas de sala comum**



**Gráfico 2 - Frequência das ações de interação por aluno com deficiência intelectual e os colegas de sala comum**

Como podemos observar, Vitor apresentou uma relação afetiva constante com alguns colegas de sala.

O alto índice do subitem 1.2 (*Os colegas conversam com o aluno com deficiência intelectual*), com frequência de 40, mostra que a reciprocidade também ocorre, ou seja, os colegas de sala também mantem uma relação afetiva com ele. Isso também é evidenciado por meio do baixo índice do subitem 1.6 (*Quando o aluno com deficiência intelectual integra algum grupo de atividades/brincadeiras não participa das discussões e/ou conflitos*), com frequência de 5, em que evidencia a constante participação de Vitor nas discussões do grupo.

Durante o período de observação, a professora de Vitor não promoveu atividades em dupla e/ou em grupo, mas o subitem 1.3 (*O aluno com deficiência intelectual participa das atividades em grupo/dupla*) foi validado, e com uma frequência de 22, devido à organização espacial e a dinâmica da sala: a professora distribuía as carteiras em semicírculo e permitia que todos os alunos, nessa organização, conversassem, discutissem e trocassem informação uns com os outros, especialmente com aqueles sentados mais próximos. Como ilustra a imagem abaixo:



**Foto 1: Organização da sala do Vitor, 2º ano, durante o período de observação**

Na sala de Douglas os alunos eram distribuídos em fileiras, estas eram distantes uma das outras segundo um mapa de sala organizado pela professora. A dinâmica da sala também era bastante controlada pela professora e aos alunos não era permitido conversar muito ou se ausentarem de suas carteiras.

Segundo o mapa de sala supracitado, Douglas sentava no fundo da sala na última carteira da sua fileira (seu lugar era próximo à professora). Essa dinâmica não favorecia a interação deste aluno com os outros colegas, pois observei que ele mantinha relação com poucos alunos que sentavam ao seu lado.

Por isso os itens 1.1 (*O aluno com deficiência intelectual conversa com os colegas sem deficiência*) e 1.2 (*Os colegas conversam com o aluno com deficiência intelectual*) evidenciaram-se relativamente altos, com frequência de 19 e 18, respectivamente, pois Douglas interagiu bastante, entretanto, com um número restrito/mínimo de colegas.



**Foto 2: Organização da sala do Douglas, 3º ano, durante o período de observação**

O distanciamento espacial e a rotina da sala de Douglas parecem constituir aspectos importantes para sua baixa participação nas discussões inter e intrapessoais da sala, conforme mostra o alto índice do subitem 1.6 (*Quando o aluno com deficiência intelectual integra algum grupo de atividades/brincadeiras não participa das discussões e/ou conflitos*) com frequência de 14.

Na sala da Liliane (Foto 3), pude observar que a distribuição dos colegas pela sala favoreceu o aparecimento e fortalecimento de pequenos grupos sociais fechados. E como Liliane era bastante tímida, seu relacionamento com os colegas era baseado, muitas vezes, no interesse que eles tinham por objetos pessoais da aluna, como borrachas, lápis e régua; eles constantemente solicitavam esses materiais emprestados.

Por isso, os subitens 1.1 (*O aluno com deficiência intelectual conversa com os colegas sem deficiência*), com frequência de 9, e 1.2 (*Os colegas conversam com o aluno com deficiência intelectual*) com frequência de 9, obtiveram índices baixos. O subitem 1.6 (*Quando o aluno com deficiência intelectual integra algum grupo de atividades/brincadeiras não participa das discussões e/ou conflitos*) apresentou alto índice com frequência de 15, o que corrobora com a afirmação dos dois subitens citados anteriormente.

Acredito - baseado nas observações - que a frequência deste subitem não tenha se estendido mais pelo fato da turma ter participado apenas uma vez de trabalho em grupo. Foi nesse mesmo momento, em grupo, que Liliane participou das discussões, expôs suas opiniões e defendeu sua posição quanto à sua escrita. Esse momento pode ser ilustrado pelo seguinte exemplo presenciado em sala: a aluna escreveu uma palavra de forma não convencional e um de seus colegas do grupo explicou, espontaneamente,

onde estava a incoerência sintática, mas a aluna persistiu em sua opinião em afirmar que a palavra estava escrita convencionalmente.

Depois das discussões com o colega, Liliane compreendeu o que ele estava tentando explicar e apagou a palavra reescrevendo-a conforme as orientações/mediações anteriores. Foi durante este período que observei o único momento de mediação espontânea por parte de um dos colegas de sala quanto à escrita de Liliane.



Foto 3: Organização da sala de Liliane, 4º ano, durante o período de observação

Realizando uma análise horizontal da tabela 1, podemos observar que o subitem com maior frequência foi 1.2 (*Os colegas conversam com o aluno com deficiência intelectual*) com 67, seguido pelo 1.1 (*O aluno com deficiência intelectual conversa com os colegas sem deficiência*) com 66, evidenciando um ambiente escolar onde a interação entre os colegas de sala e os alunos com deficiência intelectual era promovido e estimulado.

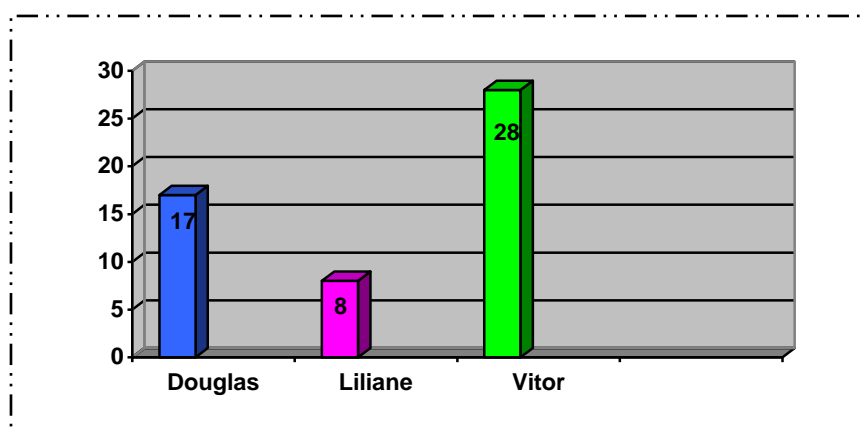
O baixo índice do subitem 1.4 (*O aluno com deficiência intelectual é convidado a integrar algum grupo de atividades/brincadeira*) com uma frequência de 13, evidencia que alguns alunos com deficiência intelectual desta pesquisa não foram convidados a participar dos grupos de trabalhos ou de brincadeiras em sala, ficando muitas vezes isolados em suas carteiras, como podemos observar nos índices de Douglas e Liliane, ambos com frequência 1.

Dando prosseguimento à análise do roteiro de observação, destaco a seguir o critério 2 (*Atividades de produção escrita relacionadas com o gênero/aluno com deficiência intelectual*) que tem por finalidade observar a frequência de atividades de produção escrita relacionada à gêneros textuais, e ainda verificar como os alunos com deficiência intelectual mobilizaram seus conhecimentos para realizá-las.

<b>Roteiro de observação</b>				
<b>Critério 2: Atividades de produção escrita relacionadas com o gênero/aluno com deficiência intelectual</b>				
	Douglas	Liliane	Vitor	Total
2.1-O aluno com deficiência intelectual participa das atividades	2	3	3	8
2.2-Sente dificuldade em realizar as atividades	10	2	15	27
2.3-Pede ajuda aos colegas quando está com dificuldade	2	0	7	9
2.4-Realiza as mesmas atividades dos demais colegas de sala	2	3	3	8
2.5-Realiza outras atividades diferentes das dos colegas	1	0	0	1
2.6-Não realiza a atividade	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>28</b>	<b>53</b>

**Tabela 2 – Frequência das atividades de produção textual**

Esses dados são ilustrados pelo gráfico abaixo:



**Gráfico 3 - Frequência das atividades de produção textual**

Como podemos observar na tabela 2 abaixo, o resultado total revela que Vitor apresentou maior índice, com frequência total de 28 e Liliane com o menor índice, com uma frequência total de 8.

Durante o período de observação, Vitor realizou uma atividade de produção textual relacionada a gêneros textuais, esta por sua vez, foi mediada pela pesquisadora devido à ausência momentânea da professora.

Nos demais dias de observação, os alunos realizaram outras duas atividades de linguagem baseadas no livro do Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC31, estas ministradas pela professora da sala: sendo uma atividade de identificação do gênero

<sup>31</sup> Ver: <http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/>.



textual notícia, sem produção de texto, e a outra de escrita de uma frase utilizando a palavra natureza.

Outra atividade de linguagem proposta foi um ditado de palavras e a escrita de uma frase utilizando uma das palavras ditadas. É importante contextualizar os dados para justificar o baixo índice de participação e realização das atividades de produção escrita relacionada a gêneros textuais nessa sala, correspondendo ao subitem 2.1 (*O aluno com deficiência intelectual participa das atividades*) com frequência de 3. Outros subitens que merecem destaque são 2.2 (*Sente dificuldade em realizar as atividades*) e 2.3 (*Pede ajuda aos colegas quando está com dificuldade*), com índices altos de 15 e 7, respectivamente. Esses dados mostram que Vitor, apesar de conversar bastante com seus colegas, não tinha o hábito de pedir ajudar a eles para resolver questões relacionadas à sua escrita, pois, assim como os demais colegas, sempre que necessitava recorria à professora e não aos colegas mais próximos de sua carteira.

Entretanto, Vitor mantinha o hábito de, ao ouvir um colega socializar dúvidas, ir auxiliá-lo, ou seja, algumas vezes exerceu o papel de mediador de seus colegas, sendo três vezes solicitado por estes, diferente do que foi observado na relação dos demais alunos da pesquisa com seus colegas de sala. Essa função de mediador nas atividades de produção de texto exercida por aluno com deficiência intelectual também foi observado na pesquisa realizada por Rocha, Alves e Neves (2004).

Durante o período de observação na sala de Douglas também foi evidenciado a baixa frequência de atividades voltadas para a produção escrita, principalmente relacionada a gêneros textuais. Ainda no decorrer desse período a professora propôs apenas uma atividade de texto na qual foi a escrita de um bilhete para a pesquisadora. As demais atividades de linguagem eram baseadas na cópia de perguntas e respostas retiradas constantemente do próprio livro didático dos alunos.

Por esse motivo justifica-se o baixo índice dos subitens 2.1 (*O aluno com deficiência intelectual participa das atividades*), e 2.4 (*Realiza as mesmas atividades dos demais colegas de sala*), ambas com frequência de 2. Outro subitem importante é o 2.2 (*Sente dificuldade em realizar as atividades*) com frequência de 10, pois evidencia um nível alto de dificuldade do aluno em realizar atividades dessa natureza, visto que foi desenvolvida apenas uma atividade, e como a dinâmica da sala (evidenciada na tabela 1) não fomenta a troca de informações: o aluno por muitas vezes não perguntou aos colegas ou a professora sobre suas dúvidas, permanecendo com ela ou incidindo a

erros, como por exemplo, a cópia de trechos dos livros que acreditava ser o correto para a resolução de seus problemas.

Também destaco que essa única atividade de produção textual foi realizada em um momento distinto das dos colegas, pois enquanto Douglas a realizava, os demais colegas de sala faziam outra atividade.

Assim como nas observações dos outros alunos da pesquisa, evidenciou-se uma baixa frequência de atividades envolvendo produção textual na rotina da sala de Liliane, principalmente envolvendo gêneros textuais. Durante este período foi realizada apenas uma atividade de produção de texto, esse fato é ilustrado pelo baixo índice dos subitens 2.1 (*O aluno com deficiência intelectual participa das atividades*) e 2.4 (*Realiza as mesmas atividades dos demais colegas de sala*), ambas com frequência de 3.

Liliane, conforme foi observado na tabela 1, não interagiu de modo significativo com seus colegas de sala durante as atividades; esse fato se mostra importante quando observamos que o subitem 2.3 (*Pede ajuda aos colegas quando está com dificuldade*) não ocorreu durante este período. A aluna, assim como Douglas, apresenta dados que evidenciam baixa interação, quando tratamos do diálogo com seus colegas quanto à escrita. Esse dado, evidenciado pela não ocorrência do subitem 2.3 (*Pede ajuda aos colegas quando está com dificuldade*) mostra que a aluna não participou de situações mediadas, influenciando na construção de hipóteses de sua escrita.

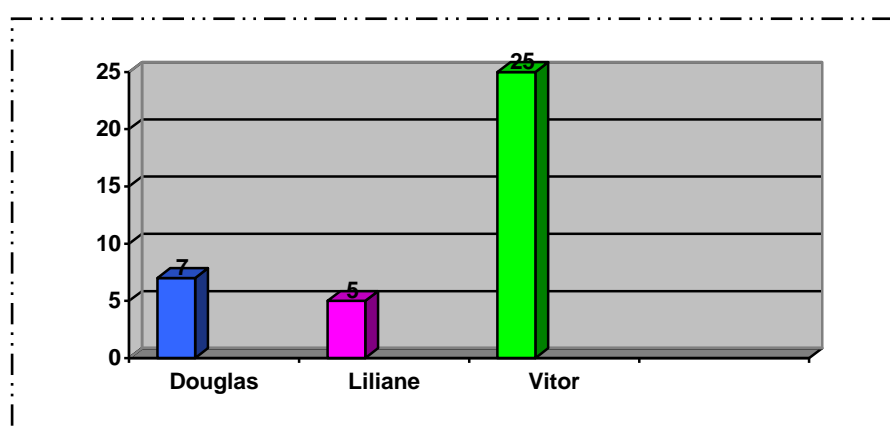
Quanto à análise horizontal da tabela 2, o subitem de maior índice foi o 2.2 (*Sente dificuldade em realizar as atividades*) com uma frequência de 27, mostrando que, apesar de poucas atividades de produção textual, todos os alunos com deficiência intelectual apresentaram dificuldades, principalmente na elaboração de ideias e no campo sintático da língua escrita. Esse dado também foi observado em outras pesquisas (FIGUEIREDO, 2005; GOMES, 2006; VIEIRA, SILVA e FIGUEIREDO, 2010) envolvendo esse público.

Dando continuidade à análise com base no roteiro de observação, o critério 3 (*Mediação do professor com o aluno com deficiência intelectual nas produções escritas*), revela a frequência das práticas de mediação desempenhada pelo professor durante as atividades de produção escrita ou situações em que os alunos com deficiência intelectual utilizaram sua escrita.

Tal frequência está distribuída na tabela baixo:

Roteiro de observação				
Critério 3: Mediação do professor com o aluno com deficiência intelectual nas produções escritas				
	Douglas	Liliane	Vitor	Total
3.1 – O professor atende às solicitações do aluno com deficiência intelectual	6	1	14	21
3.2- Percebe que o aluno com deficiência intelectual necessita de ajuda	2	1	8	11
3.3- Disponibiliza materiais diversificados, caso necessário, nas atividades de produção escrita para motivar e incluir o aluno com deficiência intelectual	0	3	3	6
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>25</b>	<b>38</b>

**Tabela 3 – Frequência das mediações dos professores nas atividades de produção textual dos alunos com deficiência intelectual**



**Gráfico 4 – Mediações dos professores nas atividades de produção textual dos alunos com deficiência intelectual**

Como foi descrito na tabela 2 e ilustrado pelo gráfico acima, Douglas e Liliane elaboraram apenas uma atividade de produção textual durante o período de observação, e de modo semelhante, o índice de mediações desempenhadas pelas professoras dos referidos alunos também foram baixos, como ilustra o índice do subitem 3.1 (*O professor atende às solicitações do aluno com deficiência intelectual*) nesses dois alunos, com frequência de 6 e 1, respectivamente. Também vale destacar que nesses subitens as mediações não apresentaram teor qualitativo, pois algumas vezes as professoras de ambos os alunos os deixavam refletir sozinhos sobre suas dúvidas sem mostrar as perspectivas de acertos, não chamando a atenção para os erros dos mesmos em suas produções textuais, ou não percebendo que os alunos estavam dispersos e confusos. Essa evidência pode justificar o baixo índice do subitem 3.2 (*Percebe que o*

*aluno com deficiência intelectual necessita de ajuda*) de Douglas e Liliane, com 2 e 1 de frequência respectivamente.

Quanto às mediações exercidas pela professora de Vitor durante as produções textuais, observei que a mesma respondeu às solicitações do aluno quantitativa e qualitativamente, pois o ajudou frequentemente a refletir sobre sua escrita junto com ele e seus colegas de sala, mostrando famílias silábicas ou pedindo/estimulando que criasse hipóteses sobre seus problemas. Esse fato é evidenciado pelo alto índice do subitem 3.1 (*O professor atende às solicitações do aluno com deficiência intelectual*), com frequência de 14. O subitem com menor frequência foi o 3.3 (*Disponibiliza materiais diversificados, caso necessário, nas atividades de produção escrita para motivar e incluir o aluno com deficiência intelectual*) sendo as atividades de linguagem baseadas de modo exclusivo no livro do PAIC, seguidas da leitura dos livros de história que acompanham a coletânea.

Na análise horizontal dos dados da tabela, verifica-se que o subitem que mais apareceu no critério 3 foi o 3.1 (*O professor atende às solicitações do aluno com deficiência intelectual*) com uma frequência de 21. Esse dado evidencia que os professores, apesar das peculiaridades já mencionadas, atendem às solicitações dos alunos com deficiência intelectual. Entretanto, acredito que este índice ainda seja baixo, dado a disparidade de frequência ocorrida entre os alunos: Douglas com 6, Liliane com 1, e Vitor com 14. E o subitem com menor índice foi o 3.3 (*Disponibiliza materiais diversificados, caso necessário, nas atividades de produção escrita para motivar e incluir o aluno com deficiência intelectual*) mostrando a concentração de atividades baseadas, exclusivamente, no livro didático.

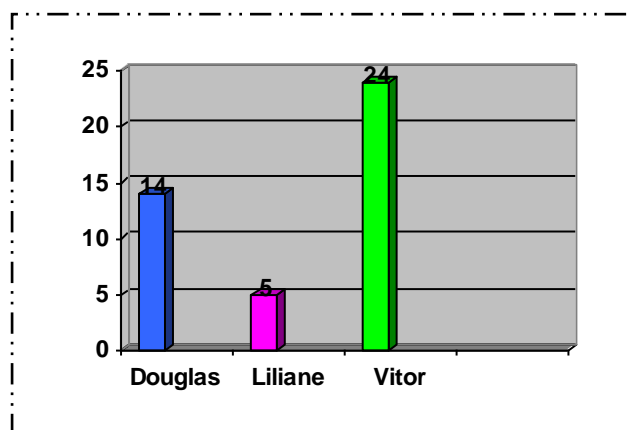
E finalmente a análise do critério 4 (*Mediação dos colegas de sala com o aluno com deficiência intelectual nas produções escritas*), onde foram observados os momentos em que os colegas da sala realizaram intervenções nas atividades de produção escrita dos alunos com deficiência intelectual.

A distribuição dos dados obtidos durante a observação e contemplados nesse critério encontra-se na tabela abaixo:

<b>Roteiro de observação</b>				
<b>Critério 4: Mediação dos colegas de sala com o aluno com deficiência intelectual nas produções escritas</b>				
	Douglas	Liliane	Vitor	Total
4.1-Percebem quando o aluno com deficiência intelectual necessita de ajuda, mas hesitam	2	0	1	3
4.2-Percebem quando o aluno com deficiência intelectual necessita de ajuda, mas esclarecem que não vão ajudar	2	0	2	4
4.3-Auxiliam o aluno com deficiência intelectual nas produções escritas quando solicita ajuda	3	2	14	19
4.4-Auxiliam o aluno com deficiência intelectual nas produções escritas sem pedido de ajuda, ou seja, espontaneamente.	4	3	6	10
4.5-Não auxiliam o aluno com deficiência intelectual, mesmo que este peça.	3	0	1	3
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>5</b>	<b>24</b>	<b>39</b>

**Tabela 4 - Frequência das mediações dos colegas nas atividades de produção textual dos alunos com deficiência intelectual**

Como podemos observar na tabela 4 as mediações exercidas pelos colegas de sala obtiveram, no total, os menores índices em Douglas, com frequência 14, e em Liliane com 5. Esses dados são ilustrados pelo gráfico abaixo:



**Gráfico 5 – Mediações dos colegas nas atividades de produção textual dos alunos com deficiência intelectual**

A baixa frequência de mediações em Douglas ocorreu, possivelmente, devido à dinâmica da sala e a perspectiva pedagógica que a norteia, já que os alunos eram orientados a não conversarem, discutirem ou trocarem informações durante as atividades.

Quanto a Liliane acredito, baseado também na observação, que esse baixo índice seja devido a pouca interação que a mesma manteve com seus colegas, e que, apesar da

rotina da sala ser bastante participativa e integrada, a aluna por muitas vezes ficou e/ou preferiu ficar distante das discussões.

Ao analisar as mediações dos colegas de Douglas pude observar que dois subitens se destacam: 4.1 (*Percebem quando o aluno com deficiência intelectual necessita de ajuda, mas hesitam*) e 4.2 (*Percebem quando o aluno com deficiência intelectual necessita de ajuda, mas esclarecem que não vão ajudar*), ambos com frequência 2. Durante as observações dois alunos distintos perceberam incoerências nas produções textuais de Douglas e não o auxiliaram na resolução ou explicitaram que não gostariam de ajudá-lo. Esse mesmo episódio ocorreu durante algumas produções de Vitor, como mostra o baixo índice dos subitens supracitados com frequência 1 e 2, respectivamente.

Como foi dito anteriormente, em caso de dúvidas, a turma de Vitor constantemente recorria à professora, não compreendendo o outro como fonte de conhecimentos. Entretanto, vale a pena destacar que os colegas de sala de Vitor eram mais solícitos quando este solicitava auxílio, como é ilustrado pelo índice do subitem 4.3 (*Auxiliam o aluno com deficiência intelectual nas produções escritas quando solicita ajuda*), com frequência de 6. Essas mediações contribuíram, por muitas vezes, para a resolução de problemas, principalmente aqueles relacionados à criação de ideias e aos aspectos semânticos da língua escrita.

Quanto a Liliane, pude observar que devido ao baixo índice de interação entre ela e seus colegas de sala, ilustrado na tabela 1, as mediações de seus colegas ocorreram durante um único momento: quando estavam realizando a atividade de produção textual em dupla. Durante este momento ela solicitou ajuda 2 vezes, como evidencia o subitem 4.3 (*Auxiliam o aluno com deficiência intelectual nas produções escritas quando solicita ajuda*) e seu colega a auxiliou espontaneamente 3 vezes, frequência esta, ilustrada pelo subitem 4.4 (*Auxiliam o aluno com deficiência intelectual nas produções escritas sem pedido de ajuda, ou seja, espontaneamente*).

A observação permitiu novas visões acerca da realidade das salas e das rotinas pedagógicas empregadas pelas professoras. Em relação à primeira visão havia uma disparidade entre o discurso da professora e a realidade da sala, por exemplo: duas das três professoras (de Douglas e de Liliane) afirmavam que os alunos com deficiência intelectual participavam de todas as atividades em sala, entretanto, as mesmas não consideravam suas dúvidas, hesitando muitas vezes em ajudá-los. Outro exemplo desse discurso equivocado acerca da inclusão de alunos com deficiência intelectual foi a

aplicação de uma prova, em que o aluno, por não saber escrever as respostas foi considerado com índice insuficiente nesta avaliação. Observando este fato chamei o aluno Douglas e li a prova com ele, questionando-o sobre as mesmas; Douglas ao ouvir tais perguntas respondeu justificando que era a matéria que a professora pediu para estudar para a prova.

A segunda visão evidenciada durante a observação diz respeito aos aspectos metodológicos empregados na rotina escolar de duas das três professoras dos alunos participantes (de Douglas e de Liliane). Observei que o tempo empregado nas atividades vai de encontro ao ritmo de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiência, pois muitas das atividades desenvolvidas por uma das professoras desses alunos (de Douglas) era pautada em longas cópias, visando, sobretudo, o preenchimento do tempo.

Ressalto que esse terceiro período da pesquisa, observação participante, foi de suma importância para a seleção dos mediadores, bem como, para a organização das situações didáticas de produção de texto de cada sala. Como pode ser visto no último procedimento descrito a seguir.

#### ***d) Desenvolvimento e acompanhamento das atividades de produção textual em dupla***

Depois do período de observação, iniciei o procedimento de desenvolvimento e acompanhamento das atividades de produção textual em duplas, constituídas por um aluno com e outro sem deficiência intelectual. Essas atividades foram desenvolvidas três vezes por semana durante os meses de outubro a dezembro de 2011, e foram ministradas ora pela pesquisadora e ora pelas professoras.

Vale destacar que durante o desenvolvimento dessas atividades todos os alunos<sup>32</sup> das três turmas foram reorganizados e estimulados a trabalharem em duplas e não somente os alunos com deficiência intelectual.

Para os encontros de planejamento, que ocorreram muitas vezes nos mesmos horários das aulas, foram selecionadas duas alunas do Curso de Pedagogia da UFC e

---

<sup>32</sup> É importante destacar que a presente investigação também está pautada em uma pedagogia voltada para a atenção às diferenças, por acreditar que a inclusão constitui-se um movimento que garante o acesso de *todos* os alunos, inclusive àqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em salas de aula comuns, bem como, apoios necessários e específicos e especializados que auxiliam em sua aprendizagem. Diante dessa esfera, a escola inclusiva reconhece os conhecimentos prévios e respeita seus alunos, valorizando suas diferenças que, por sua vez, são elencadas como propulsores para o planejamento de práticas pedagógicas inclusivas que auxiliam o processo de aprendizagem. Desta forma, todas as atividades desta investigação foram desenvolvidas por todos os alunos em sala.

uma aluna do curso de Especialização, também desta instituição, para substituírem as professoras das turmas durante este período. Esses encontros ocorreram em horários distintos e oportunos para cada professora. Desta forma, não foi estabelecido um dia fixo na semana para organizarmos e elencarmos as atividades, mas, geralmente, esses encontros ocorriam uma vez a cada duas semanas.

No total foram realizadas 68 atividades de produção de textos envolvendo gêneros textuais. Tais atividades foram elaboradas com base, sobretudo, nos conteúdos selecionados previamente pelas professoras em seus planejamentos mensais. A análise dessas atividades será realizada no próximo capítulo.

### **3.3. Procedimento de análise de dados**

Os materiais escritos produzidos pelos alunos com deficiência intelectual em dupla foram coletados e analisados com base em meus registros das observações e nas categorias emergentes durante a pesquisa.

A análise das produções textuais dos três alunos com deficiência intelectual foi realizada intersujeito, assim os alunos foram comparados a eles mesmos, observando o processo de construção e desenvolvimento de sua escrita.

### **3.4. Fontes de registros**

Durante as atividades em sala em que os alunos com deficiência intelectual utilizaram a escrita mediante apoio de outro colega, em dupla, fizemos uso de fotos, filmagens e observações escritas no diário de campo, como foi descrito ao longo deste capítulo.



## 4. ANÁLISE DOS DADOS: INVESTIGANDO O OBJETO DE ESTUDOS

“Não há dúvida de que a percepção é pessoal, própria,  
e por isso se encerra em nós mesmos.  
Se queremos comunicar o que percebemos, se queremos explicar  
o que vemos, devemos lançar mão da linguagem, da palavra,  
e, enfim, do discurso.  
As explicações exigem então a narratividade.  
Nossa percepção se torna narração quando queremos  
que seja participativa, e a narração, imaneamente,  
se torna metáfora da realidade comunicada”.  
Colom, 2004 (p. 8-9).

A análise dos dados foi realizada observando a produção textual dos três alunos com deficiência intelectual a partir de atividades pedagógicas mediadas por outros alunos sem esse tipo de deficiência. Essas atividades foram elaboradas em parceria entre a pesquisadora e as três professoras dos alunos participantes desta investigação, em coparticipação.

Para a presente investigação optamos em realizar três tipos de análise: na primeira, realizamos uma análise do tipo intrasujeito, ou seja, observando e analisando o processo dessas produções de cada sujeito; na segunda, realizamos uma análise quantitativa das categorias e subcategorias, observando as maiores e menores ocorrências, como se manifestam e suas implicações nos textos de cada um dos alunos com deficiência intelectual; por fim, na terceira, foi realizada a análise das avaliações iniciais e finais do nível de escrita dos três alunos com deficiência intelectual, individualmente. Tais análises são apresentadas neste capítulo separadamente.

### 4.1. Análises das atividades/gêneros por aluno

Como citado anteriormente, realizamos uma análise do tipo intrasujeito, ou seja, destacando o processo das produções de cada aluno com deficiência intelectual. Para efeito de análise das produções textuais, optamos por apresentar os gêneros com maior e menor frequência dentre as produções.

Durante a investigação foram realizadas, no total, 68 atividades, assim distribuídas: 20 atividades na sala do Douglas, 25 na da Liliana e 23 na sala do Vitor. A quantidade e a diversidade de propostas de produção textual variaram de acordo com o planejamento das professoras dos alunos participantes, conforme ilustra a tabela 5.

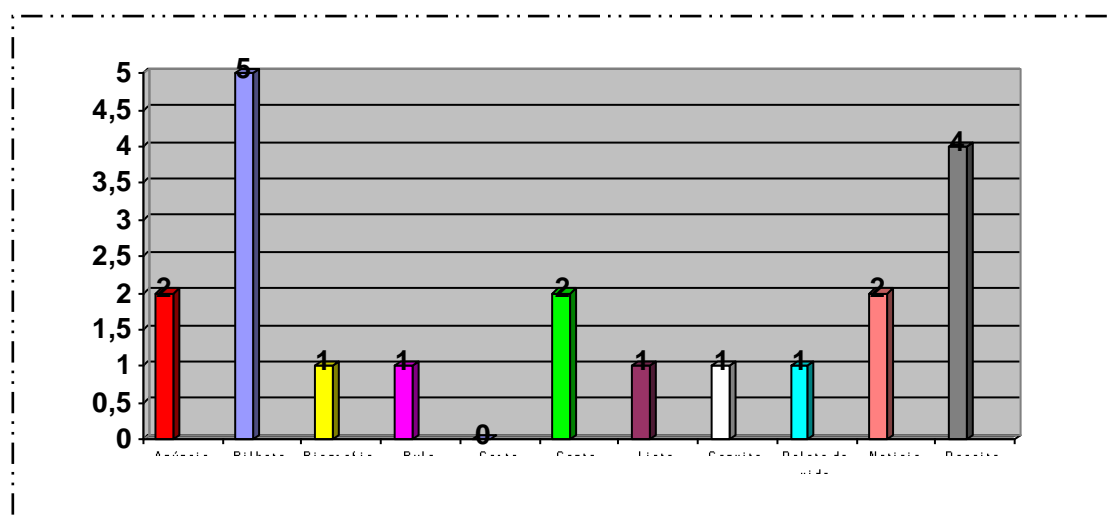
Alunos	Anúncio	Bilhete	Biografia	Bula	Carta	Conto	Lista	Convite	Relato de vida	Notícia	Receita	Total
Douglas	2	5	1	1	0	2	1	1	1	2	4	20
Liliane	2	7	2	1	2	1	3	0	0	4	4	25
Vitor	2	9	0	1	0	3	3	0	0	3	2	23
	4	21	3	3	2	5	7	1	1	9	10	68

**Tabela 5 – Frequência total das atividades de produção textual desenvolvidas em duplas**

Conforme a tabela acima, o gênero mais trabalhado nesta investigação foi o bilhete com frequência total de 21, seguido pelo gênero receita com frequência de 10, enquanto o gênero com menor frequência foi o relato de vida e convite, ambos com frequência de 1, seguido pelo gênero carta com frequência de 2.

O gênero bilhete obteve maior frequência, sobretudo, devido ao planejamento prévio das três professoras, sendo este gênero mais trabalhado na sala de Vitor, com a frequência de 9 e com menor frequência na sala do Douglas, com 5 atividades. Vale ressaltar que duas das três professoras dos alunos (Douglas e Vitor) justificaram a prevalência desse gênero afirmando que o mesmo estava elencado nos planejamentos solicitados pela gestão pedagógica de suas respectivas escolas, mas não souberam afirmar o motivo pelo qual esse gênero específico – bilhete – foi selecionado e inserido na grade dos conteúdos a serem trabalhados.

A frequência total das atividades com gêneros por aluno é detalhada nos gráficos abaixo:



**Gráfico 6 - Gráfico das atividades/gênero do DOUGLAS**

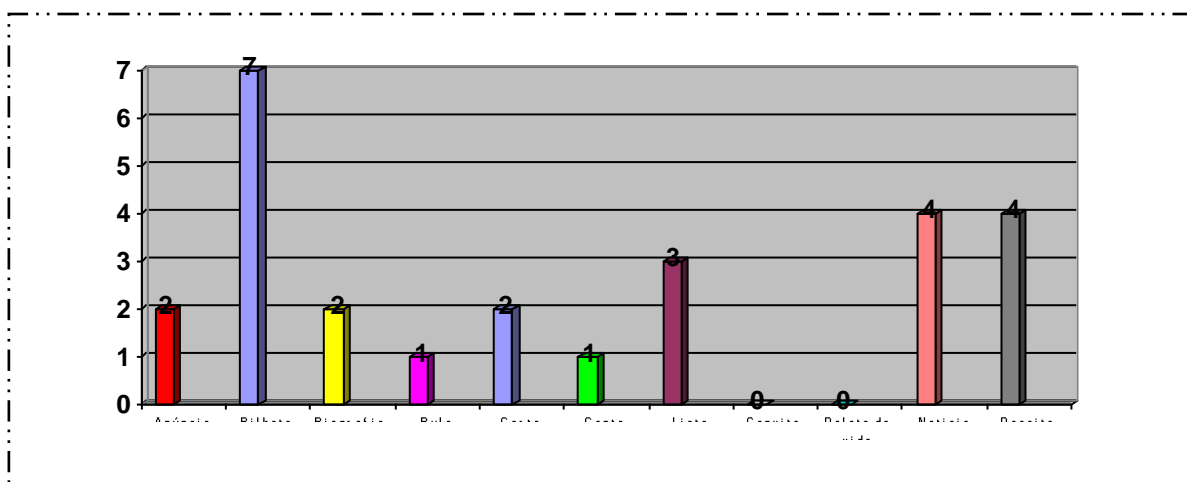


Gráfico 7 - Gráfico das atividades/gênero da LILIANE

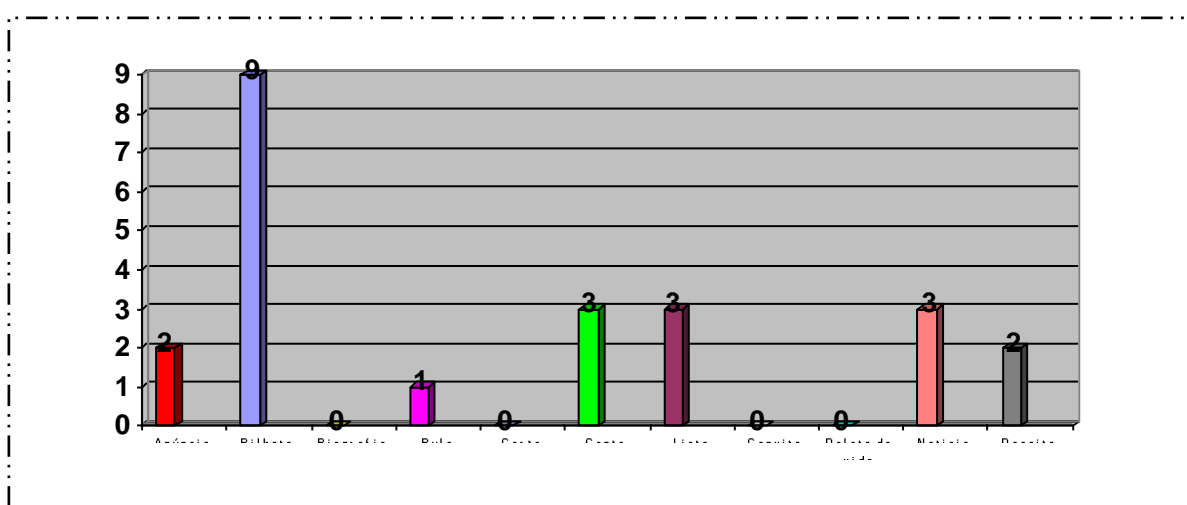


Gráfico 8 - Gráfico das atividades/gênero do VITOR

Quanto à análise dos bilhetes<sup>33</sup>, destacaremos aqueles que mais e menos apresentaram aspectos linguísticos que caracterizam esse gênero. Segundo o dicionário Michaelis, bilhete é uma “carta simples e breve, sem as fórmulas das cartas ordinárias. Aviso impresso ou escrito.” (Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=bilhete>; acessado em: 01.03.2012).

Para Gomes (2006), esse gênero – bilhete – é considerado, pela literatura, como aquele que possui uma função comunicativa; seus textos, na sua maioria, apresentam conteúdos comunicativos e tem como critério comum a intencionalidade de comunicar algo à alguém. Nesta pesquisa, os conteúdos dos bilhetes versavam sobre felicitações

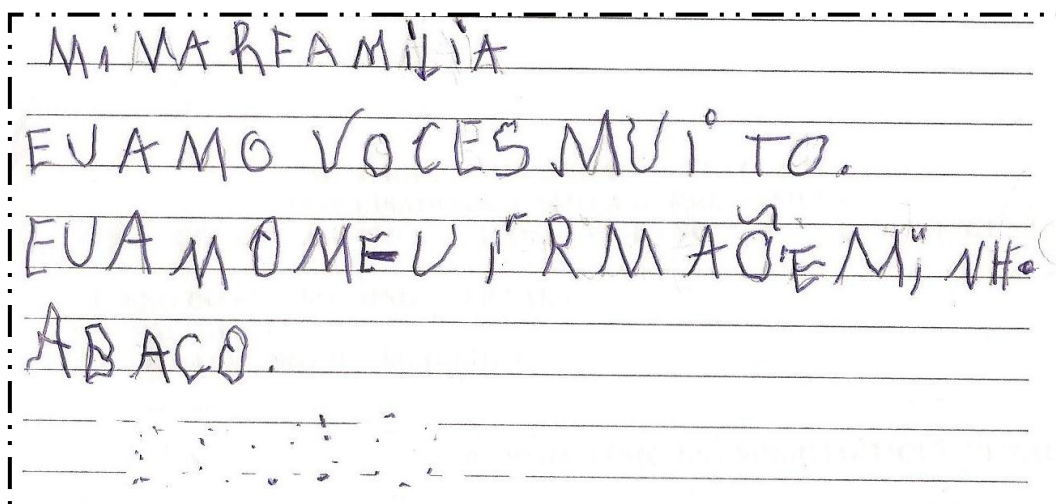
<sup>33</sup> Ressaltamos que os nomes dos alunos e de suas professoras foram preservados. Desta forma, não apareceram nas imagens de suas atividades.

por datas comemorativas ou conteúdos informativos dirigidos principalmente aos familiares dos alunos.

Marcuschi (2002)<sup>34</sup>, ao caracterizar o gênero email – durante uma apresentação sobre gêneros textuais em contexto da comunicação digital – afirmou que este gênero apresenta, em muitos casos, características semelhantes ao gênero bilhete. Para o autor, ambos os gêneros apresentam uma linguagem não-monitorada e “[...] seu tamanho não tem um limite, mas no geral não se ultrapassam as 5-10 linhas e não é usual fazer paragrafação, embora alguns costumem realizá-la invariavelmente” (Disponível em: [http://violelaq.wikispaces.com/file/view/generos\\_textuais.pdf](http://violelaq.wikispaces.com/file/view/generos_textuais.pdf); acessado em 10.03.2012).

Quanto a organização estrutural do texto bilhete, esta se caracteriza pela presença do destinatário, mensagem, despedida e o remetente. Portanto, a presença dessas propriedades indica conhecimento sobre a estrutura desse tipo de texto, sendo assim: o bilhete pressupõe a existência de um destinatário, pois escrevemos para algum interlocutor ausente; sua mensagem, se estrutura a partir da progressão e articulação das ideias de seu remetente; e a despedida, assim como o remetente, pode ser indicada a partir da presença de uma assinatura ou a escrita de algo que indique uma forma de despedida.

Destacaremos a seguir o texto de Douglas. O texto ilustrado pela imagem abaixo diz respeito à elaboração de um bilhete para informar aos pais a opinião dos alunos acerca da qualidade de alguma atividade, produto ou serviço oferecido pela ou na escola, como mostra a imagem abaixo:



**Imagem 1 – Bilhete de Douglas em dupla**

<sup>34</sup> Este artigo intitulado *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital* faz parte de um dos textos da Conferência pronunciada na 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo, 23-25 de maio de 2002.



Foto 4– Douglas (à esquerda/selecionado) e colega (à direita) em sala elaborando bilhete em dupla

Como podemos observar no bilhete de Douglas, sua escrita se destaca pela apresentação dos aspectos linguísticos que caracterizam o gênero bilhete. Analisando seu texto verificamos que não há ausência de propriedades significativas que comprometam sua produção. Assim, este texto, elaborado em dupla, apresenta as características do gênero bilhete: destinatário, mensagem, despedida e remetente.

Também é possível observar aspectos relacionados à ortografia, como por exemplo, a troca de letras nas palavras minha (*minah* – 1º linha do texto) e abraço (*abraco* – 4ª linha do texto), a ausência do acento circunflexo na palavra vocês (*voces* – 2ª linha do texto) e a falta de espaçamento apresentado na frase eu amo meu irmão e minha (*euamomeuirmãoeminha* – 3ª linha do texto), além da ausência da palavra *irmã* no restante da frase supracitada, demonstrando, com isso, ausência de informações<sup>35</sup>, e o uso do ponto final na 2ª, 3ª e 4ª linhas. Vale ressaltar que para a análise dos “erros” anteriormente mencionados nos apoiamos na perspectiva de “erros” como exercício hipotético de escrita, ou seja, acreditamos que esses exercícios são “tentativas de respostas e saídas para situações de conflito cognitivo” (VALE, 2002, p15).

Brilhante e Silva (2010) encontraram dados semelhantes nas produções escritas de aluno sem deficiência quanto à manifestação de “erros” linguísticos. Esta pesquisa teve por objetivo investigar os “erros” linguísticos<sup>36</sup> desses alunos por meio de

<sup>35</sup> Ressaltamos que tal informação ausente pode ser evidenciada/completada neste trabalho devido ao acompanhamento realizado durante sua elaboração do bilhete, pois antes de escrever seu texto Douglas mencionou o nome da irmã.

<sup>36</sup> Esses “erros” mais comuns descritos por Cagliari são: Transcrição fonética, Dialetação, Juntura vocabular ou hipossegmentação, Separação indevida ou hipersegmentação, Hipercorreção, Troca, omissão ou acréscimo de letras. Essa tipologia e seus conceitos também estão descritos no material elaborado para o programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental – Pró-letramento, criado pelo Ministério da Educação (MEC, 2007).

atividades de reescrita, tendo como base a tipologia de “erros” citada por Cagliari (1995, 1999)<sup>37</sup>. Dentre os dados evidenciados nas produções desses alunos sem deficiência, as autoras destacam (com base na tipologia de Cagliari) “erros” do tipo “Troca, omissão ou acréscimo de letras: como no nosso sistema de escrita nem sempre se cumpre o já mencionado princípio das escritas alfabéticas, muitos ‘erros’ de grafia advêm das irregularidades do próprio sistema” (p. 4) e “Juntura vocabular ou hipossegmentação: refletem a influência da fala, que não mostra à criança como separar as palavras de uma expressão ou de um enunciado” (p. 4).

Semelhante aos resultados das autoras supracitadas foi possível observar “erros” desses tipos no bilhete realizado em dupla por Douglas e seu colega de sala (ilustrado pela imagem 1): “erros” do tipo troca, omissão ou acréscimo de letras pode ser evidenciado na escrita das palavras *minah*, *abraco* e *vocês* (1<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> linha respectivamente); e “erro” do tipo hipossegmentação por se ser ilustrada pela escrita da frase *euamomeuirmãoeinha* (3<sup>a</sup> linha do texto).

Brilhante e Silva (2010) ao analisar as produções de alunos sem deficiência intelectual afirmam que esses “erros” linguísticos

revelam conhecimentos linguísticos que a criança já possui sobre o nosso sistema de escrita alfabética, o que nos confirma que em vez de considerar o “erro” como algo prejudicial ao processo de aquisição da escrita, devemos primeiro saber o que é um erro, que tipos de erros ocorrem e porque eles ocorrem (p. 2).

Ferreiro e Teberosky (1999), ao tratar dos “erros”, afirmam que esses se caracterizam como hipóteses que ocorrem quando as crianças entram em contato com os diversos e diversificados materiais gráficos/impressos, bem como, com o contato com outras pessoas que norteiam o uso desses materiais, compartilhando e trocando informações sobre elas.

Gomes (2006) em sua investigação sobre a produção textual de alunos com síndrome de Down também identificou semelhante resultado nas produções de bilhetes quanto a presença das características deste gênero. Em seu estudo, a autora destaca que, na sua maioria, os bilhetes produzidos preservaram marcas da escrita social, com a internalização da estrutura do texto, enquanto outros textos ainda demonstravam que os

---

<sup>37</sup> CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1995.

CAGLIARI, L. C.. *Alfabetizando sem o bá . bé . bi . bó . bu*. São Paulo: Scipione, 1999.

alunos estavam em decurso de apropriação de habilidades textuais. A autora acrescenta ainda que apesar disso, os textos de bilhetes chamavam a atenção quanto à demonstração de competência em relação à capacidade escritora desses sujeitos.

Os resultados da investigação realizada por Figueiredo (2005) corroboram com os resultados dos estudos de Gomes (2006), quanto à motivação. Figueiredo (2005) investigou a motivação sobre atividades de notação escrita em sujeitos com deficiência intelectual. Dentre as tarefas propostas pela pesquisadora (escrita do nome próprio, registro de histórias, acontecimentos e festas, escrita de bilhetes, de uma lista de compras, bem como o registro com suporte em figuras), a escrita dos bilhetes se destacou pela forte motivação e envolvimento dos sujeitos para a realização dessa atividade. Fato este, também encontrado na presente pesquisa, em que os alunos se apresentaram mais motivados a realizar atividades quando envolvia esse gênero em questão.

Quanto ao uso do ponto final (2ª, 3ª e 4ª linha), esse sinal gráfico foi encontrado nas produções escritas de algumas pesquisas com alunos com deficiência intelectual, tais como nos trabalhos de Vieira, Silva e Figueiredo (2010), Gomes (2006) e Figueiredo (2004).

Nas pesquisas supracitadas, o uso deste sinal gráfico de pontuação teve como finalidade mostrar o término da oração (do sentido/da ideia), apesar desses estudos afirmarem que, por muitas vezes, a utilização dos sinais de pontuação na oração foi inadequada.

O uso do ponto final apresentado dentre as produções textuais da pesquisa de Gomes (2006) se assemelha ao desta pesquisa. Douglas, assim como alguns sujeitos da pesquisa desta autora, utilizou este sinal de pontuação no final de cada linha escrita no texto. Kato (1992) denomina essa ocorrência como “estratégia espacial”, que por sua vez aponta para uma “reminiscência do treinamento da pré-escola de escrever frases quase sempre do comprimento da linha” (p. 195).

Cardoso (2003) corroborando com a ideia da autora supracitada afirma que “sem dúvida esse é um aspecto visível do processo de interação da criança com a escrita e, certamente, influencia sua produção inicial” (p. 155 e 156).

Apresentaremos a seguir o outro bilhete de Douglas selecionado para esta análise:

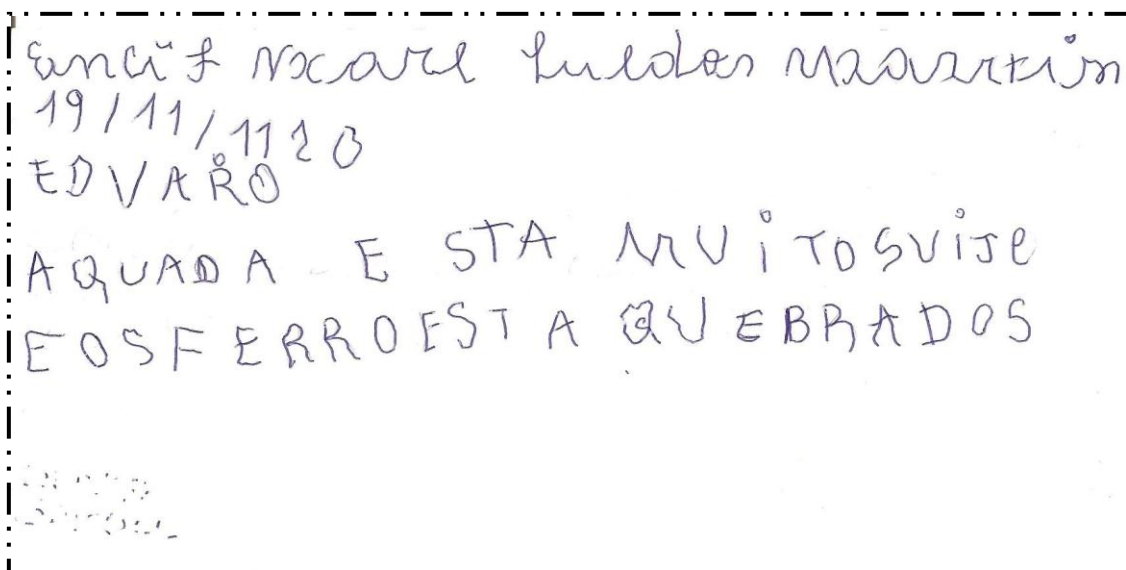


Imagem 2 – Bilhete de Douglas em dupla



Foto 5– Douglas (selecionado) em grupo elaborando bilhete em sala

Como podemos observar no bilhete acima, o texto apresenta alguns elementos característicos do gênero, tais como destinatário, mensagem e remetente, faltando apenas a saudação. Também observamos a introdução de novos elementos, como o cabeçalho (anunciando a escola onde os alunos estudam) e logo abaixo a data. Também observamos a ausência do uso da pontuação, sendo esta característica diferente do texto anterior produzido por Douglas.

Nesse bilhete, podemos observar aspectos que ilustram o nível psicogenético da escrita de Douglas, como mostra a palavra Eduardo (*eduardo* – 3ª linha) - tal escrita caracteriza o nível silábico alfabético. Ainda nesse bilhete também podemos observar aspectos relacionados à ortografia, como na palavra sujo (*suijo* – 4ª linha), em que o aluno e seu colega não perceberam o acréscimo da vogal *i*. Observamos que durante a



produção deste texto Douglas e seu colega em dupla verbalizaram a palavra sujo de forma não convencional (*suijo*).

Quanto essa relação entre a pauta oral e escrita, vale lembrar que tradicionalmente, associa-se a fala como uma condição à escrita, ou seja, quem fala bem, escreve bem também. Entretanto, muitos autores, dentre eles, Andrade (1998), Fávero, (2000), Marcushi, (2001), Ferreiro, (2004) e Marcushi e Dionisio (2007), defendem que existem sim, uma relação tênue entre a língua falada e a escrita, mas que cada modalidade possui aspectos linguísticos e sociolinguísticos próprios que se complementam entre si.

Fávero, (2000), Marcushi, (2001) e Ferreiro, (2004) ressaltam que a escrita (ou o ato de escrever) não deve ser compreendido como a transcrição literal da fala, mas sim, que devemos compreender que a(s) relação(es) estabelecidas entre a pauta escrita e a pauta falada correspondem à elementos de suma importância para o desenvolvimento da linguagem escrita. Em outras palavras, esses autores defendem que a escrita não deve ser compreendida como uma representação literal da fala (uma transcrição).

Andrade (1998)<sup>38</sup> afirma que tanto a oralidade quanto a escrita possuem um “continuum” (p. 2) que partem de níveis mais informais até mais avançados, trazendo para cada modalidade especificidades, que por sua vez, podem trazer para um mesmo indivíduo “desempenhos diversificados quanto ao grau de formalidade/ informalidade, variando sua fala e/ou escrita conforme as condições de produção para a elaboração de seu texto” (ibidem).

Marcushi e Dionisio (2007)<sup>39</sup> ampliam a discussão sobre a relação entre a oralidade e a escrita firmando que ainda há comportamentos dicotômicos entre essas duas modalidades, e com isso, muitas dificuldades em compreender a posição de cada uma e a relação que há entre elas para a produção de textos:

não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita. Também não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade. Ambas têm um papel importante a cumprir e não competem. Cada uma tem sua arena preferencial, nem sempre fácil de distinguir, pois são atividades discursivas complementares. Em suma, oralidade e escrita não estão em competição. Cada uma tem sua história e seu papel na sociedade (p. 15).

---

<sup>38</sup> Texto intitulado Língua falada e língua escrita: como se processa a construção textual, da autora Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade, disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/maluv013.pdf>.

<sup>39</sup> MARCUSCHI, Luiz; Angela Paiva DIONISIO (org). *Fala e escrita*, ed., 1, Belo Horizonte: Autêntica, 2007 (Disponível em: [http://www.ceelufpe.com.br/e-books/Fala\\_Escrita\\_Livro.pdf](http://www.ceelufpe.com.br/e-books/Fala_Escrita_Livro.pdf)).

Ainda sobre a análise da palavra *sujo* (escrita do texto como *suijo*), Cagliari classifica esse tipo de “erro” como transcrição fonética. Este tipo de “erro” será discutido posteriormente.

Outros aspectos relacionados à ortografia ainda podem ser observados, como a ausência de espaçamento em dois trechos: entre o artigo *a* e a palavra *quadra* (*aquadra* – 4ª linha) e no verbo *está* (*e sta* – 4ª linha), e a ausência do acento agudo neste verbo. Esses aspectos relacionados à ortografia são semelhantes aos resultados evidenciados na pesquisa de Brilhante e Silva (2010) com alunos sem deficiência, na pesquisa de Gomes (2006) com alunos com Síndrome de Down e na pesquisa de Figueiredo (2005) com alunos com deficiência intelectual.

A ausência de pontuação nesse texto de Douglas também foi evidenciada em alguns textos realizados por alunos com síndrome de Down da pesquisa de Gomes (2006) e na pesquisa de Steyer (1999 apud Cardoso, 2003), esta última, realizada com crianças sem deficiência com idades entre 5 e 8 anos. Segundo Steyer (1999, p. 1, apud Cardoso, 2003, p. 115) os textos dessas crianças evidenciaram a existência de uma evolução linear que parte da ausência da necessidade de “utilização de um sistema formal de apresentação textual (por exemplo, a criança não marca o final do texto) à constituição deste sistema” (CARDOSO, 2003, p. 115).

Dando continuidade, apresentamos a seguir dois bilhetes produzidos por Liliane. Em seu texto ilustrado na imagem abaixo podemos observar que ela e seu colega, em dupla, escreveram um texto característico deste gênero.

Esse texto teve como objetivo enviar uma mensagem informativa para a professora.

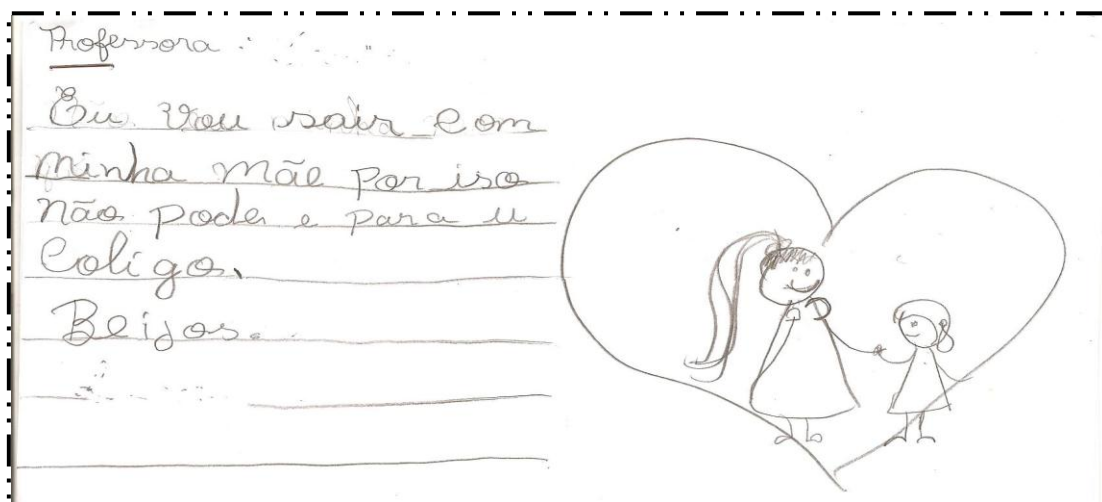
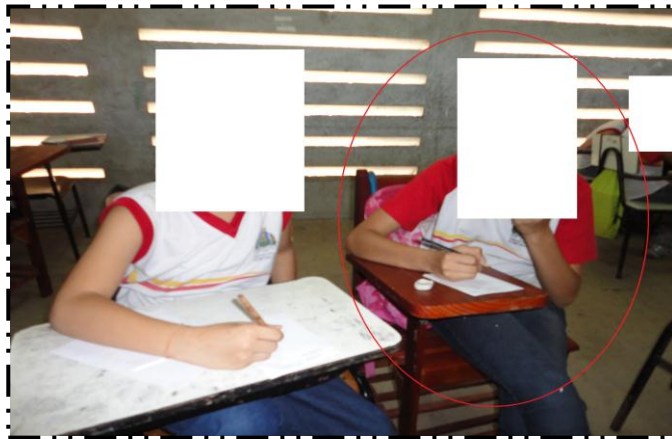


Imagem 3 – Bilhete de Liliane em dupla



**Foto 6 – Liliane (à direita) e seu colega (à esquerda/selecionada) elaborando o bilhete em dupla**

Esse bilhete revelou todas as propriedades que caracterizam o gênero (destinatário, mensagem, despedida e remetente), assim como a presença de ideias organizadas com produção de sentido.

Observamos, também, alguns aspectos quanto à ortografia, como na palavra *isso* (*iso* – 3ª linha), no artigo *o* (*u* – 4ª linha) e no verbo *ir* (*e* – 4ª linha). Quanto a pontuação, podemos observar o uso da vírgula – neste caso Liliane e seu colega utilizaram a vírgula com a funcionalidade de ponto final, em outras palavras, de modo não apropriado, pois foi utilizado no final da frase – e do ponto final, utilizados neste texto para marcar o final da frase/final do sentido.

O uso de sinais gráficos como a vírgula e o ponto final foi encontrado tanto em pesquisas com sujeitos com síndrome de Down e com deficiência intelectual (GOMES, 2006; FIGUEIREDO, 2004) quanto àquelas com sujeito sem esse tipo de deficiência (BRILHANTE, SILVA, 2010; CARDOSO, 2003; SILVA, 2003).

Na pesquisa de Gomes (2003) os sujeitos, semelhante à Liliane, utilizaram muitas vezes a vírgula de forma inadequada. Os dados de sua pesquisa revelaram que o ponto final e a vírgula obtiveram maiores índices de frequência, sendo que em algumas produções de seus sujeitos a pontuação não apareceu.

Cardoso (2003) afirma, ao analisar os textos escritos de 14 alunos sem deficiência “ao longo de quatro anos de escolarização (1ª a 4ª série do Ensino Fundamental) (p. 9)”, que os alunos fazem uso da pontuação desde muito cedo. Segundo a autora, eles vão tateando, “nem sempre formalmente correto” (p.120) o uso da pontuação, principalmente o do ponto final. A autora ainda observa que “outras marcas, em especial, dois pontos, ponto de interrogação, de exclamação e a vírgula, aos

poucos vão sendo usadas e/ou apreendidas, o que denota um processo de diversificação” (p. 120 e 121).

Na pesquisa de Silva (2003) – sobre o uso da pontuação em diferentes gêneros textuais por 15 alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 15 alunos na 4ª série do ensino fundamental, ambos sem deficiência, em Recife – foi evidenciado que o ponto final e a vírgula foram os sinais mais utilizados dentre os três gêneros solicitados (carta, fábula e notícia) e também dentre os alunos. Dentre esses sinais de pontuação a vírgula apresentou maior frequência quanto ao uso não convencional.

Ainda sobre o uso da pontuação, em especial o da vírgula, Teberosky (1992) afirma que dentre os sinais gráficos a vírgula é um dos mais difíceis de serem apreendidos decorrentes de suas diversas funções de uso. Dentre essas funções podemos destacar: “a vírgula que abre e fecha partes de um enunciado maior, a vírgula de enumeração, a de final de uma constatação sintagmática, a de oposição, a de separar um tema, a de coordenação” (p. 156).

O uso da letra *u* (representando o artigo *o*) e da letra *e* (conjugação do verbo *ir*), ambas locadas na 4ª linha do texto da Liliane analisado, pode ser definido como “erros” do tipo hipercorreção, segundo Cagliari (1995, 1999). De acordo com este autor esses tipos de “erros” decorrem da generalização das regras convencionais utilizadas em outras palavras.

Para Moraes (1989) os “erros” supracitados são definidos como “casos de regularidades morfológico-gramaticais” (p. 34). Aspectos da hipercorreção também foram encontrados, semelhantemente à esta investigação, na pesquisa de Brilhante e Silva (2010) com aluno sem deficiência.

Resultado semelhante em relação à Hipercorreção também foi evidenciado na pesquisa de Anunciação (2004), com alunos com deficiência intelectual, e na pesquisa de Gomes (2006) com alunos com síndrome de Down. Para esta autora a hipercorreção pode ser “considerado de menor complexidade e pode indicar o uso de generalizações de regras ortográficas” (p. 98).

Para a escrita do outro bilhete a professora sugeriu que os alunos escrevessem um texto natalino destinado às pessoas que eles mais gostam.

Como é possível observar na imagem abaixo, o texto produzido por Liliane em parceria com um colega de sala de aula, apresenta, ao contrário do bilhete exemplificado anteriormente, ausência de alguns elementos característicos do gênero, como por exemplo, a despedida e o remetente.

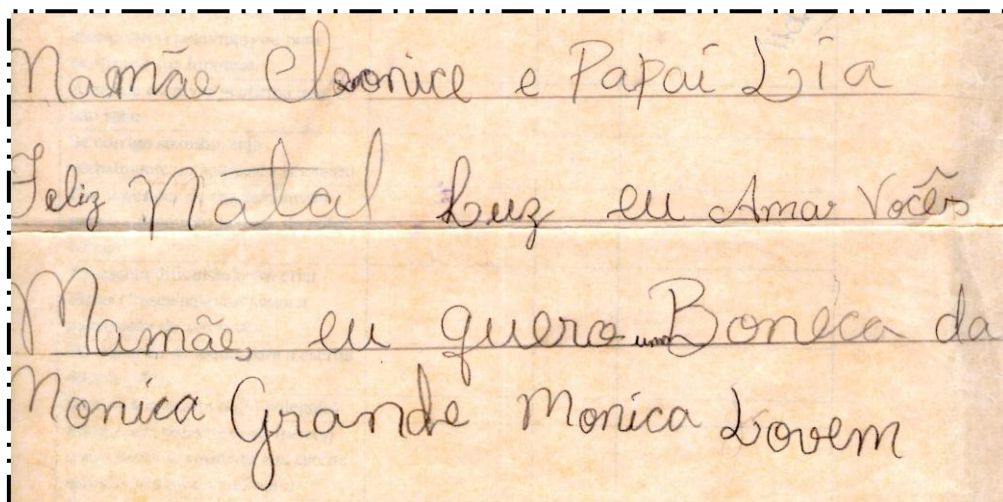


Imagem 4 – Bilhete da Liliane em dupla



Foto 7– Liliane (selecionada) e seu colega (à esquerda) em dupla realizando a atividade em sala

O texto acima se caracterizou pelo uso de ideias coerentes, e apesar de condensadas, seu conteúdo permite uma unidade textual e conseqüentemente um texto inteligível. A ausência da despedida e do remetente não comprometem a compreensão de sua intencionalidade, demonstrando que Liliane se encontra em uma fase de apropriação de habilidades textuais que requerem, dentre outros aspectos, a preocupação com a presença dos aspectos linguísticos desse gênero. Ainda neste texto podemos observar o uso da vírgula com a função de vocativo<sup>40</sup> (*Mamãe*, - 3ª linha). O uso desse sinal gráfico, com outras finalidades, também foi observado nas pesquisas de Cardoso (2003), Gomes (2006), Silva (2003), e Viana, Silva e Figueiredo (2010), pesquisas estas discutidas anteriormente.

<sup>40</sup> Vocativo “é um termo que não se subordina a nenhum outro da frase, relaciona-se diretamente ao contexto exterior, à situação de comunicação. É por meio do vocativo que interpelamos o nosso interlocutor real ou imaginário, para interferir em seu comportamento direta ou indiretamente, ao expressar nossos sentimentos” (Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.htm?aula=18987>; acessado em 12.03.2012).

Na pesquisa de Silva (2003) o uso da vírgula, na escrita de cartas, foi empregada de forma inadequada, e algumas dessas, com a função de determinar o vocativo. Na análise dos dados, o autor constatou que

os sujeitos, de modo geral, não empregavam a pontuação convencional do “cabeçalho de cartas” (vírgula separando local e data e ponto final), mas separavam sistematicamente a “saudação” (ou vocativo) do “corpo” das cartas, assim como a reclamação (ou o pedido) das justificativas (ou explicações) dadas. Embora nesses dois últimos casos as marcas usadas nem sempre fossem convencionais, constatamos que os estudantes pareciam ter algum conhecimento de que aquelas partes deveriam ser separadas umas das outras com uma marca gráfica (geralmente o ponto ou a vírgula) (p.8).

Também observamos a ausência de outros sinais de pontuação, como o ponto final, sendo este, utilizado no texto anterior de Liliane. Gomes (2006) também observou a ausência de pontuação dentre as produções dos seus sujeitos. Sobre este assunto Cardoso (2003) explica que diante de uma perspectiva sintática, é comum nos depararmos, principalmente em produções de crianças pequenas, o “fenômeno da subpontuação”, em que algumas frases não são delimitadas por pontos. A autora define esta ausência de pontuação como o “traço de uma relação diferente entre operações de planejamento e de textualização, em que notadamente a autonomia das últimas não estaria ainda completamente estabelecida por ponto” (SCHNEUWLY, 1988, p.80 apud CARDOSO, 2003, p. 146).

Destacamos a seguir as produções de Vitor. A primeira diz respeito ao envio de uma comunicação livre, através de um bilhete, semelhante à atividade realizada na sala da Liliane. Enquanto a segunda refere-se a um bilhete escrito à uma colega de sala.

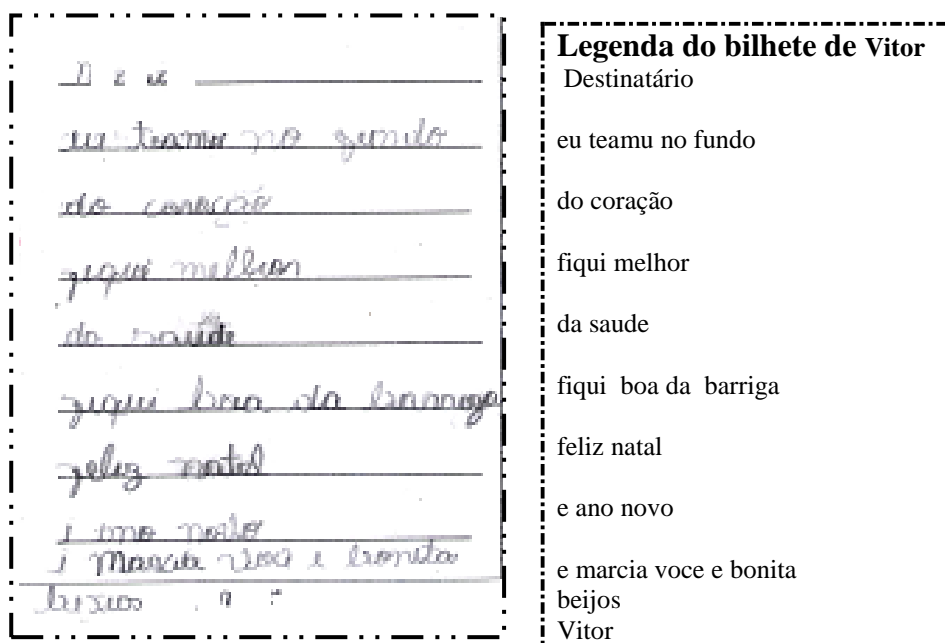


Imagem 5 - Bilhete do Vitor em dupla

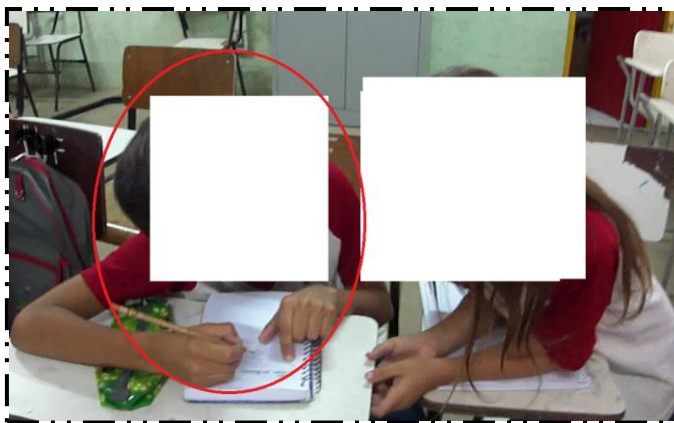


Foto 8 – Vitor (selecionado) elaborando o bilhete em parceria com sua colega (à direita)

O bilhete selecionado revela coerência de ideias, com preocupação em atender a uma sequência temporal de sua escrita. É possível verificar ainda a progressão de seu conteúdo revelando uma escrita fluida (espontânea) e compreensível.

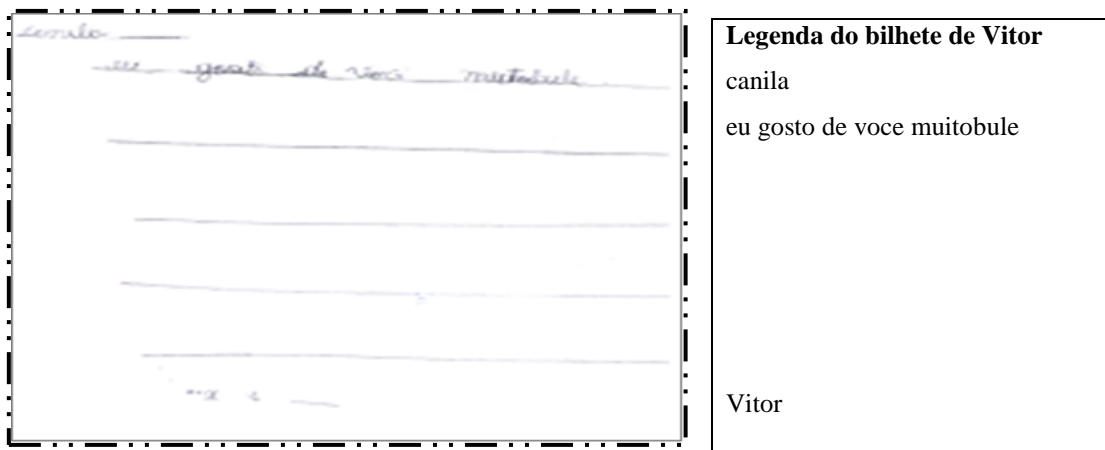
No que diz respeito à estrutura textual observamos a presença de todas as propriedades características do gênero, quais sejam: destinatário, mensagem, despedida e remetente. Observamos também a ausência de pontuação – semelhante ao texto elaborado por Douglas e ilustrado na imagem 2.

Quanto aos aspectos relacionados à ortografia, podemos o uso convencional do sinal gráfico de nasalação – til (~) na palavra *coração* (3ª linha). Destacamos também a oração *te amo* (*teamu* – 2ª linha) que apresentou um “erro” do tipo juntura vocabular ou hipossegmentação e transcrição fonética – reprodução da fala (literalmente). Este tipo de “erro” também ocorreu nas palavras *fique* (*fiqui* – 4ª linha) e *beijos* (*bejos* – 10ª linha). Também podemos observar o uso não convencional do acento circunflexo na palavra *saúde* (*saûde* – 5ª linha). Esses tipos de “erros” foram evidenciados nas pesquisas de Gomes (2006) e de Brilhante e Silva (2010). Estas autoras, ao analisarem produções escritas de crianças sem deficiência intelectual, afirmam que a ocorrência desses tipos de “erros” são características da escrita de crianças em processo de alfabetização. Elas ainda enfatizam que, diante desta constatação o “‘erro’ precisa deixar de ser visto como incapacidade do aluno e fazer parte do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita como oportunidade de reflexão metalinguística” (BRILHANTE; SILVA, 2010, p. 8).

A ausência de pontuação também foi evidenciada em textos de alunos sem deficiência de uma pesquisa realizada por Rocha (1996) com 115 alunos de escolas públicas e particulares da cidade de Fortaleza, cujo objetivo foi investigar a aquisição da

pontuação nesses sujeitos. Dentre os dados, observou-se que a apropriação da pontuação ocorreu paralelamente à apropriação do formato gráfico do texto – produções textuais sem pontuação (ou com baixa ocorrência de pontuação) não apresentaram uma organização gráfico-espacial.

A seguir o segundo bilhete de Vitor.



**Imagem 6 - Bilhete de Vitor em dupla**



**Foto 9 – Vitor (em pé) auxiliando seus colegas durante a escrita do bilhete**

Esse bilhete apresentou a ausência de um dos elementos textuais deste gênero, a despedida; também observamos a ausência do ponto final, fato já observado em seu texto anterior. Tal ausência – já discutida anteriormente – não comprometeu a compreensão do teor de seu bilhete.

Ressaltamos que durante a produção desta atividade (e algumas outras), Vitor estava motivado a terminar seu texto com o colega para auxiliar a produção dos outros, como mostra na imagem acima (o aluno constantemente levantava-se de sua carteira para auxiliar os colegas). Apontamos que essa motivação levou-o a escrever um texto curto, mas coerente e sequenciado.



Os exemplos destacados, sendo aqueles que mais ou ainda aqueles que menos se aproximaram dos aspectos linguísticos que caracterizam o gênero bilhete, revelaram competências importantes que sugerem algumas conclusões.

A escrita do bilhete, como já mencionado anteriormente, parece facilitar a atribuição de sentido à escrita em comparação com outros gêneros, visto que o primeiro parece se aproximar mais da escrita cotidiana de fatos reais e significativos. Além dessa atribuição de sentido, destacamos também a motivação dos alunos em realizar essa atividade. Provavelmente, a motivação desses alunos relacione-se ao nível de exigência para sua realização. O leitor atribui uma funcionalidade imediata à escrita do bilhete, visto que seu conteúdo expressa o desejo de comunicar algo a alguém. No estudo de Gomes (2006), a autora destacou que o bilhete por sua característica funcional implica em um envolvimento afetivo, que pode interferir de modo positivo na produção escrita.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à contribuição do trabalho em parceria quando os alunos são solicitados a produzirem textos. Parece que a complexidade de fatores inerentes à produção de sentidos por meio da escrita parece ser atenuada quando os escritores são solicitados a produzir textos em parceria, especialmente quando essas produções se caracterizam pela proximidade com os gêneros orais, como foi o caso da solicitação da escrita de um bilhete.

A produção textual pressupõe variadas habilidades, dentre elas destacamos a necessidade de um planejamento prévio. A possibilidade de um planejamento em parceria, bem como a interlocução com o outro na geração de ideias, parece interferir qualitativamente na produção escrita.

Dando prosseguimento a frequência de ocorrência de gêneros nas produções analisadas dos alunos com deficiência intelectual, identificamos a baixa frequência dos gêneros relato de vida, carta e convite, com frequência de 1, 2 e 1, respectivamente.

O primeiro texto – relato de vida – foi trabalhado na sala do Douglas e foi realizado, extraordinariamente, devido a uma atitude que sugeriu discriminação por parte de alguns alunos da sala com o aluno participante da pesquisa. Durante este momento foi observado que alguns alunos chamavam atenção para sua dificuldade de aprendizagem e sua situação socioeconômica. Assim, devido ao episódio citado, decidimos, pesquisadora e professora, realizar uma atividade que pudesse estreitar os laços de amizade e o respeito entre os alunos, bem como, fomentar o papel social que ele pode (e deve!) desempenhar em sala, relatando a história de vida de um colega.

Entendemos por relato de vida uma narrativa que apresenta dentre as suas funções relatar algo sobre alguém.

Cardoso (2003), ao tentar conceituar as narrativas, chama atenção para a dificuldade (tanto para a pesquisa quanto para o ensino) em sistematizar os gêneros, dado seu aspecto maleável, multiforme e sua grande diversidade. Sendo assim, a autora enfatiza que existe uma complexidade em definir e sistematizar a descrição dos mesmos, e sugeri uma alternativa para viabilizar o entendimento conceitual e à progressão didática. Esta alternativa diz respeito ao agrupamento de gêneros. Segundo a autora esse agrupamento pode ser realizado

a partir de três critérios – domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade, tipologias já construídas e capacidades de linguagem implicadas – *narrar, relatar* [grifo meu] , *argumentar, expor e descrever ações* [grifo do autor] são apresentados como grandes pilares, a partir dos quais é possível situar uma infinidade de gêneros, orais e escritos (p.100).

Já Perroni (1992), ao tentar identificar os tipos de narrativa, conceitua os relatos como “narrativas construídas para recuperar linguisticamente uma sequência de experiências pessoais pelo narrador” (p.75).

Para Bronckart (1999) toda historia contada/narrada implica uma sequencia narrativa, que por sua vez, é subsidiada por um processo de intriga. Nas palavras do autor,

embora cada história contada mobilize personagens implicados em acontecimentos organizados no eixo do sucessivo, só se pode falar de sequência narrativa quando essa organização é sustentada por um processo de intriga. Esse processo consiste em selecionar e organizar os acontecimentos de modo a formar um todo, uma história ou ação completa, com início, meio e fim. Um todo acional dinâmico: a partir de um estado equilibrado, cria-se uma tensão, que desencadeia uma ou várias transformações, no fim das quais um novo estado de equilíbrio é obtido. Um todo acional igualmente produtor de *causalidade*: [grifos do autor] à ordem cronológica dos acontecimentos se sobrepõe uma ordem interpretativa, que fornece causas e/ou razões aos diversos encadeamentos constitutivos da história (p.220).

Para Vasconcelos (2000 apud Melo, 2009), o relato de vida promove “voos bem amplos, possibilita articular biografia e história”; perceber e compreender como o homem e o meio se inter-relacionam; “como as pessoas lidam com as situações da estrutura social mais ampla que se lhe apresentam em seu cotidiano, transformando-o em espaço de imaginação, luta, acatamento, resistência, ressignificação e criação” (p. 89).

Passos (2000), com uma visão semelhante à supracitada, afirma que o relato de vida “aponta para aquilo que é fabricado, inventado ou transmitido como realidade.

Sinaliza, também, para tudo o que é escondido, obscurecido, mascarado e precisa ser recuperado, libertado do silêncio, tirado da penumbra” (p. 9).

Para a realização da atividade com relato de vida, pedimos que os alunos escrevessem um texto, em que um deles seria o escriba e outro o relator dos fatos importantes da sua vida, trocando essas funções posteriormente. A atividade escrita por Douglas e relatada por seu parceiro é ilustrada pela imagem abaixo:

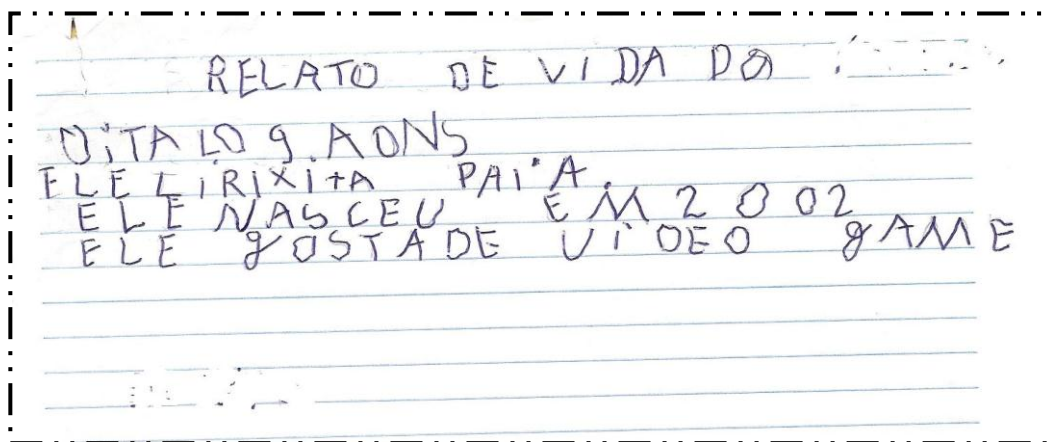


Imagem 7 – Relato de Vida do colega escrito por Douglas



Foto 10 – Douglas (selecionado no funda da sala) em dupla com seu colega elaborando os textos

Douglas em parceria com seu colega inicia a escrita do relato incluindo a idade do seu parceiro – aspecto comum em texto desse gênero – ilustrada pela frase *o italo 9 anos* (2ª linha). Entretanto, podemos notar que o aluno interrompe a linearidade temporal dos fatos, relatando a profissão do pai do colega, com a frase *elelirixita pai a* – 3ª linha) e retomando o assunto sobre a faixa etária do colega (*ele nasceu em 2002* – 4ª linha). Douglas conclui o texto relatando uma atividade prazerosa que o colega realiza, ilustrada pela frase *ele gosta de vídeo game* (5ª linha), e assina (6ª linha) no final do texto.

Vale ressaltar que essas frases não foram ditadas (literalmente) pelo colega, mas sim, este na medida em que contava os fatos mais importantes de sua vida, Douglas foi selecionando aqueles (fatos) que mais chamavam atenção ou, segundo observação, foi escrevendo as últimas frases ditas pelo colega. Ou seja: dentre os conjuntos de episódios relatados por seu colega de sala, Douglas selecionou sempre as últimas informações. Esse fato pode estar relacionado à teoria estrutural-diferencial que defende a existência de uma fragilidade na memória a curto prazo em sujeitos com deficiência intelectual referendada principalmente por Ellis (1969, 2008).

A teoria estrutural-diferencial, pautada na análise comparativa da idade cronológica dos sujeitos com e sem deficiência intelectual, defende a existência de uma diferença de natureza qualitativa entre esses sujeitos. Com base nessa comparação os estudiosos referendados nessa teoria afirmam que os sujeitos com deficiência intelectual apresentam características específicas quanto à mobilização do conhecimento, tais como: dificuldade para realizar a transferência de informações (ou seja: da memória a curto prazo para a memória a longo prazo), subsidiado por estratégias que auxiliam essa transferência (ELLIS, 1969, 1970); dificuldade em realizar planejamentos e reter informações devido a fragilidade na memória (DEACON ET WOOLDRIDG, 1985; SMART, O'GRAD ET DAS, 1982), bem como, dificuldade em organizar e sistematizar informações e estímulos (FIGUEIREDO, POULIN, 2008; PAOUR, 1988; SPITZ, 1966)<sup>41</sup>.

Quanto aos aspectos relacionados à ortografia, podemos observar a ausência de pontuação – fato já observado em outros textos desse aluno – e a ausência do verbo *ter* na frase *o italo 9 anos* (2ª linha).

A ausência de verbos, bem como de conectivos e artigos, caracteriza a escrita de alunos que estão apreendendo a hipótese silábica, fato este observado em Ferreiro e Teberosky, (1984) em crianças sem deficiência e na pesquisa de Gomes, (2006) com sujeitos com síndrome de Down.

Ainda no texto de Douglas, na 3ª linha, também podemos observar a escrita não convencional da palavra *eletricista* (*elelirixita*); nessa escrita há a transcrição fonética e

---

<sup>41</sup> Alguns dos estudos pautados na teoria estrutural-diferencial e citados nesta investigação: ELLIS, N. R. A behavioral research strategy in mental retardation : defese and critique. American journal of Mental Deficiency, 73, 557-566. 1969. / DEACON, J. R. e WOOLDRIDG, P. W. Structural memory deficits of mentally retarded persons. American Journal of Mental Deficiency, 89, 393-402. / SMART, F., O'GRADY, M., & DAS, J. P. Cognitive processing by subgroups of moderately mentally retarded children. American journal of Mental Deficiency, 86, 465-472./ SPITZ, H. H. Th e role of input organization in learning and memory or mental retardates. In ELLIS, N.R. (ed), International Review of Research in Mental Retardation vol 2, NewYork: Academic Press, 1966.

a tentativa de escrita da sílaba *tri*. Falamos em tentativa, no sentido de hipótese, pois, como visto no texto, a dupla inicialmente escreveu-a com a letra *t*, após uma discussão e conflito, optaram em utilizar a letra *l* – a imagem mostra que a letra *t* foi apagada e substituída. Este fato demonstra que a qualidade nos agrupamentos influencia nas produções escritas desses alunos, visto que Douglas realizou essa atividade com um colega que apresenta um nível conceitual da linguagem escrita convencional (é alfabetizado e produz textos com autonomia), entretanto, esse colega apresentou dificuldade e impaciência durante as situações de mediação, optando muitas vezes, em auxiliar Douglas de forma rápida e baseada em soletração/silabação, como observaremos no item 4.2 (Análise das categorias) desta análise.

A qualidade dos agrupamentos para atividades de produção de escrita foi observada na pesquisa realizada por Leal e Luz (2001) com alunos sem deficiência.

Ainda sobre a construção da palavra *elelirixita*, é importante destacar que, segundo alguns estudiosos acerca do sistema ortográfico (CARRAHER, 1985; NUNES, 1992; LEMLE, 1995 apud NOBILE, BARRERA, 2009), esse tipo de “erro” é classificado como *erros nas sílabas complexas*. Esses “erros” podem

ocorrer pelo fato de que as sílabas que não obedecem ao padrão consoante-vogal (CV), como aquelas que seguem o padrão VC, CVC ou CCV, oferecem maior dificuldade de escrita, sobretudo no caso de alunos expostos a metodologias de alfabetização que enfatizam os padrões silábicos mais simples (CV). Assim sendo, os erros encontrados, em sua maioria, acontecem pela perda de consoantes que, segundo Carraher (1985), são consideradas “extras”, tais como: cora (chora), bincar (brincar), coba (cobra), tataruga (tartaruga), atas (atrás), estela (estrela). (NOBILE, BARRERA, 2009, p. 42; disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v15n2/v15n2a04.pdf>).

Alguns autores como Freitas e Santos (2001 apud SILVA, 2007) e Treiman, (1992 apud SILVA, 2007) afirmam que durante a transcrição alfabética as crianças enfrentam inúmeras dificuldades, dentre elas, temos a formação das sílabas complexas (CVC ou CCV). Segundo esses autores a formação dessas sílabas

não apresenta contrastes fortes de sonoridade entre os fonemas, o que introduz maior dificuldade na segmentação fonêmica. Este tipo de erros é consistente com a literatura sobre consciência fonológica que tem demonstrado que estas sequências iniciais de consoantes (designadas por ataque) formam unidades coesas (SILVA, 2007, disponível em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/99/1/AP%2025%282%29%20171-82.pdf>).

Algumas pesquisas (NOBILE, BARRERA, 2009; SILVA 2007), investigando aspectos relacionados à ortografia de alunos sem deficiência das séries iniciais do

ensino fundamental, observaram que os “erros” mais frequentes dentre as produções escritas dizem respeito às sílabas complexas.

O relato de vida, como gênero cuja finalidade é, sobretudo, a comunicação (a narração dos fatos), foi recebida com satisfação por todos os alunos. Estes demonstraram ansiedade em relatar sua história de vida e escrever a de seus parceiros, sugerindo assuntos a serem pontuados em seus textos. É importante esse fato porque os colegas, geralmente, não aceitavam, apenas, as informações que sua dupla disponibilizava; os alunos constantemente faziam perguntas (entre si) com a finalidade de incorporar mais informações em seu relato. Foi o que ocorreu com a dupla de Douglas, em que, além de escrever o relato de vida descrita por Douglas, também inseriu um comentário sobre a aprendizagem escolar do mesmo. Tal afirmação transparece e ilustra algumas das dificuldades enfrentadas pelo aluno – assim como, a realidade da maioria das escolas do nosso país – como podemos observar na imagem abaixo:

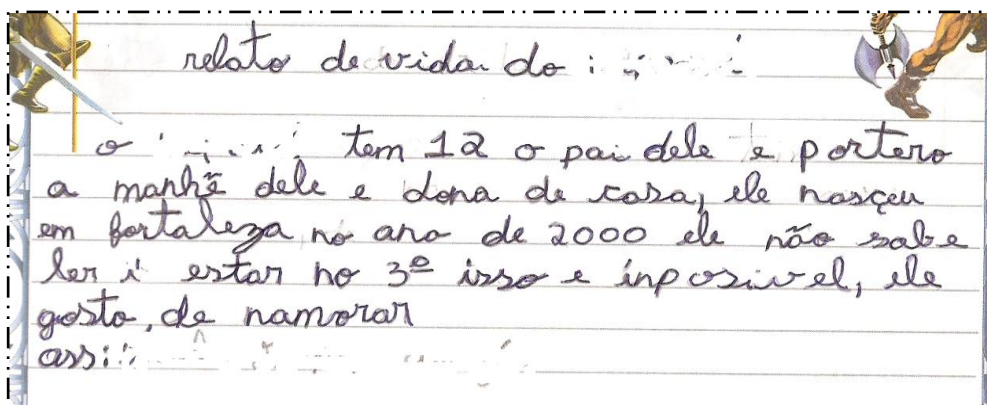


Imagem 8 – atividade do colega de Douglas

Na 5ª linha o colega de Douglas escreveu: ele não sabe ler e estar no 3º isso é impossível (*ele não sabe ler é estar no 3º isso é impossível*). A inserção de tal comentário corrobora com os resultados evidenciados nas produções escritas de sujeitos com síndrome de Down da pesquisa de Gomes (2006). A autora salienta que nos textos dos seus sujeitos o ato de narrar estava “relacionado à reescrita de um conto ficcional, à reescrita de um texto lido com mudança de final [...]” (p. 57), semelhante ao texto elaborado pelo colega de Douglas, e diferentemente, do texto construído por este, que não inseriu informações além daquelas extraídas do discurso de seu colega.

Os dois outros gêneros com menor frequência dentre os alunos, foram a carta e o convite, sendo estas distribuídas assim: duas atividades com o gênero carta na sala de

Liliane, e uma atividade com o gênero convite na sala do Douglas. Como já explanado anteriormente, essas variedades quantitativas dos gêneros entre os sujeitos se justifica devido aos planejamentos e aos conteúdos de cada sala. A seguir abordaremos essas atividades separadamente por aluno.

A carta, semelhantemente ao bilhete, tem em sua máxima a função sócio comunicativa.

Segundo Marcuschi (2002), a carta apresenta diversas formas (tipos/estilos) que dependerá da circunstancia a ser empregada (o autor apesar de tratar acerca de diversos gêneros textuais, não expõe a função social dos mesmos, mas sim as diversas circunstâncias que ela pode ser utilizada), por exemplo: uma carta pessoal pode ser enviada no estilo um para um (enviada à um só destinatário – o que segundo o autor é o mais comum) ou enviada de um para muitos ou até de muitos para muitos ([http://violetoaq.wikispaces.com/file/view/generos\\_textuais.pdf](http://violetoaq.wikispaces.com/file/view/generos_textuais.pdf); acessado em 20.02.2012).

O autor supracitado, ao tratar dos gêneros em contexto de comunicação digital, expõe, também, que é comum compararmos o formato textual do email à uma carta. Nas palavras do autor:

Tem um cabeçalho [...]. Parece um formulário de estrutura bipartite, como notou Crystal (2001:95), identificando uma parte pré-formatada e outra livre com o corpo do texto propriamente. Pode receber textos anexados (attachment) [...] 1) endereço do remetente: [...] 2) endereço do receptor: [...] 3) possibilidade de cópias: a ser preenchido, visível ou não ao receptor 4) assunto: deve ser preenchido 5) data e hora: [...] 6) corpo da mensagem com uma saudação, texto e assinatura (MARCUSCHI, 2002, p. 23).

Assim, o gênero carta apresenta uma estrutura específica, e apesar de simples, possui uma variação linguística que dependerá da finalidade/circunstancia (carta o leitor, carta pessoal, carta de reclamação, dentre outras), mas comum à todas, são elas: local e data locados à esquerda, vocativo (variando também segundo a finalidade – Amigo / Querido / Senhor / Excelentíssimo), corpo do texto, despedida (esta variando conforme a finalidade – Até breve / Saudade / Adeus / Atenciosamente / Cordialmente) e assinatura.

Para Melo e Barbosa (2007) carta, como sendo um gênero textual, permite às pessoas construir e consolidarem relacionamentos. Segundo as autoras

o interesse maior de quem escreve não é noticiar fatos (embora os fatos, os relatos do dia-a-dia apareçam comumente nas cartas pessoais), mas interagir com o outro, manter um diálogo com o interlocutor, fazê-lo falar de si à medida que quem escreve também fala de si e se expõe (p. 162)

A imagem abaixo ilustra a carta selecionada para esta análise elaborada por Liliane em dupla. Devido aos acontecimentos sociais relacionados à segurança no Estado – greve dos policiais militares do estado do Ceará<sup>42</sup> – essa atividade teve por objetivo relatar e informar os principais fatos ocorridos durante este período de insegurança à uma autoridade competente (neste caso, um policial militar) por meio da escrita de uma carta.

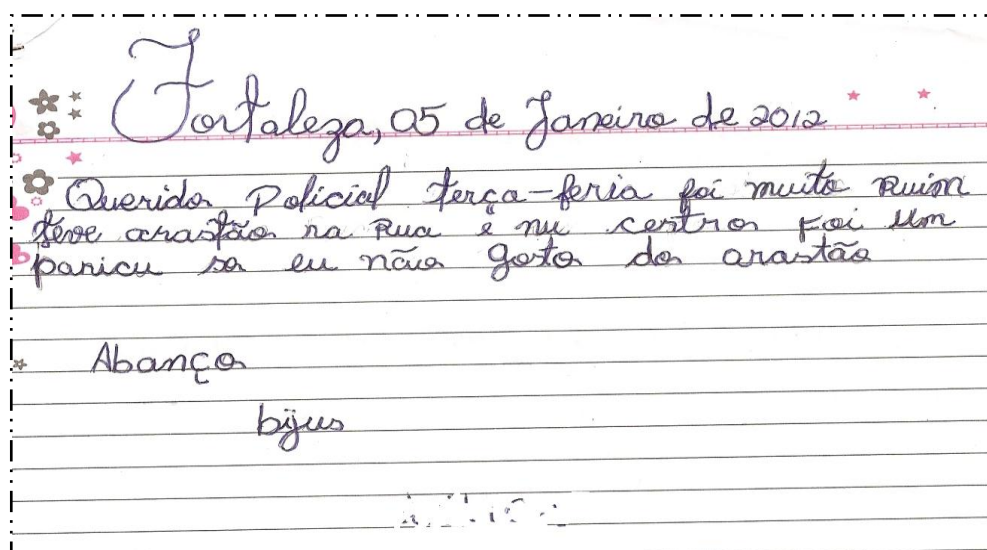


Imagem 9 – Carta escrita por Liliane em grupo

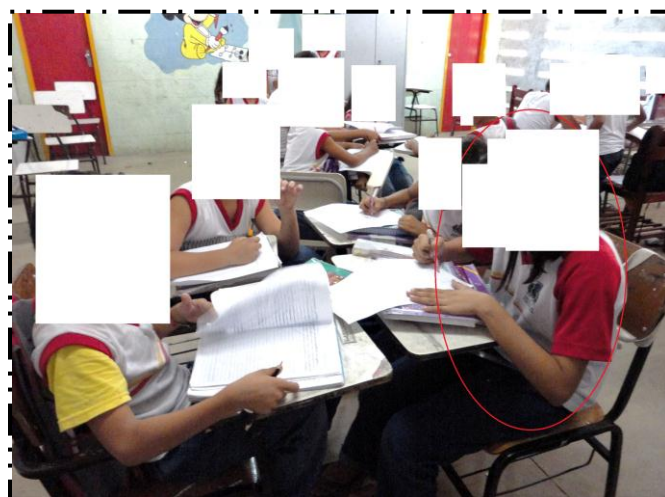


Foto 11– Liliane (em destaque) em grupo elaborando a carta

O texto apresenta aspectos estruturais característico deste gênero tais como, cabeçalho, em que apresenta a cidade e a data, inclui uma saudação, seguida pelo texto/mensagem, e, por fim, a despedida e o nome do remetente.

<sup>42</sup> Para maiores informações sobre a greve, ver notícia em um jornal local pelo endereço: <http://www.opovo.com.br/app/fortaleza/2012/01/02/noticiasfortaleza,2367083/tres-arrastoes-sao-relatados-em-fortaleza-na-tarde-desta-segunda-feira.shtml>.



No texto, a aluna redigiu uma mensagem expondo, sobretudo sua crítica, e concluiu a informação desejada. Também podemos observar o uso da vírgula na frase *Fortaleza, 05 de Janeiro de 2012* (1ª linha), e a ausência de pontuação no restante do texto, bem como alguns aspectos relacionados à troca de letras, como por exemplo, na palavra feira (*feria* – 2ª linha), à omissão de letra na palavra arrastão (*arrastão* – 3ª linha), e à transcrição fonética nas palavras no (*nu* – 3ª linha) e abraço (*abanço* – 5ª linha). Estes últimos aspectos ocorreram devido, sobretudo, às dificuldades na oralidade na aluna já mencionadas neste trabalho. E por fim, a presença de dialeção na expressão *um panicu só* – 4ª linha (BRILHANTE; SILVA, 2010, CAGLIARI, 1995).

Dados semelhantes quanto à troca e omissão de letras foram encontrados nas pesquisas de Gomes (2006), Nobili e Barrera (2009), Brilhante e Silva (2010) e Leal e Luz (2001).

Na pesquisa realizada por Anunciação (2004) os dados revelaram que os alunos com deficiência intelectual apresentaram, dentre seus textos (incluindo cartas), omissões variáveis. Nas palavras da autora:

Nos textos de nossos sujeitos, há também omissões variáveis que não são comuns em textos de crianças sem problemas cognitivos em fase de aquisição da linguagem escrita. Dentre os elementos omitidos, destacam-se: artigos definidos e indefinidos, preposições, verbos, além do uso inusitado de infinitivo, de problemas com o uso da conjunção ou do pronome "que" e de questões relativas à concordância e instabilidades no uso do conectivo "e" (p, 151).

A pesquisa realizada por Leal e Luz (2001) teve por objetivo investigar a interação em pares de alunos sem deficiência de series iniciais do ensino fundamental durante a produção escrita de textos narrativos, dentre eles, a carta. Para o agrupamento, as pesquisadoras realizaram, dentre suas atividades, a escrita de cartas individuais a fim de classificar os alunos em fraco, médio e forte – para a alternância de agrupamentos – de acordo com a presença ou não de componentes textuais da carta, tais como, “contextualizadores (cabeçalho, com localização no tempo e espaço, identificação do destinatário e remetente), introdução (saudação e apresentação dos objetivos da correspondência), corpo (assunto, com clareza do objetivo da carta e argumentação), despedida (saudação)” (p. 34). Os dados dessa pesquisa também revelaram que duplas assimétricas apresentaram avanços qualitativos em suas produções, e demonstrando que a interação e os conflitos influenciaram na aprendizagem dos alunos.

Na pesquisa realizada por Silva (2003) – com alunos sem deficiência – observou-se que, de modo geral, os alunos não empregaram sinais de pontuação

adequados no cabeçalho (local e data), diferentemente deste texto produzido por Liliane em dupla. A pesquisa mostrou que apesar dessa ausência ou da inserção não convencional de sinais de pontuação, os alunos “separavam sistematicamente a “saudação” (ou vocativo) do “corpo” das cartas, assim como a reclamação (ou o pedido) das justificativas (ou explicações) dadas” (p. 8). Outro dado interessante dessa pesquisa foi quanto a variação de pontuação dentre os diferentes gêneros. Segundo o autor os dados de sua pesquisa revelaram que

que a relação existente entre a pontuação e os gêneros textuais precisa ser considerada tanto no âmbito do aprendizado como no do ensino. Afinal, não é a mesma coisa aprender a pontuar uma fábula, uma notícia, uma carta, um poema, uma história em quadrinhos... E também não é a mesma coisa (ou, pelo menos, não deveria ser!) ensinar a pontuar aqueles diferentes gêneros de texto. Não pontuamos “textos abstratos”, mas gêneros de texto com propriedades textuais peculiares (SILVA, 2003, p. 15).

A seguir apresentaremos o gênero convite produzido por Douglas em dupla. Este gênero, como foi tido anteriormente, também apresentou baixa frequência, sendo texto único produzido somente por esse aluno.

Melo (2009), ao tratar dos gêneros textuais, afirma que a interação social por meio do bilhete é semelhante à outros gêneros, como o convite. Segundo a autora esses gêneros fazem parte do “universo das práticas epistolares<sup>43</sup>, caracterizando-se pelos atos de ler, escrever, enviar e receber” (p. 185).

O convite apresenta uma disposição gráfico-visual específica, além de características próprias, como, destinatário (convidado(s)) locado geralmente na primeira linha escrita e posicionado a esquerda da pauta; mensagem, informando à que fora convidado, qual o local e o horário; e o remetente. Dependendo da ocasião alguns convites apresentam informações quanto ao traje do evento.

O convite elaborado por Douglas é ilustrado pela imagem abaixo. É possível observar que neste texto há a ausência de alguns dos elementos funcionais estruturais deste gênero, como destinatário (neste caso ele inseriu a palavra *voçes*, mas não especificou/determinou quem foi convidado) e local.

---

<sup>43</sup> Texto epistolar é “comunicação que estabelece um diálogo à distância, entre duas ou mais pessoas, por meio da linguagem escrita: cartas, ofícios, telegramas, e outros tipos. É o portador de texto que possui maior variação textual” (s/p; disponível em: <http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-enap/publicacoes/caderno%20de%20apoio%20a%20pratica%20pedagogica%20textos%20epistolares.pdf>).

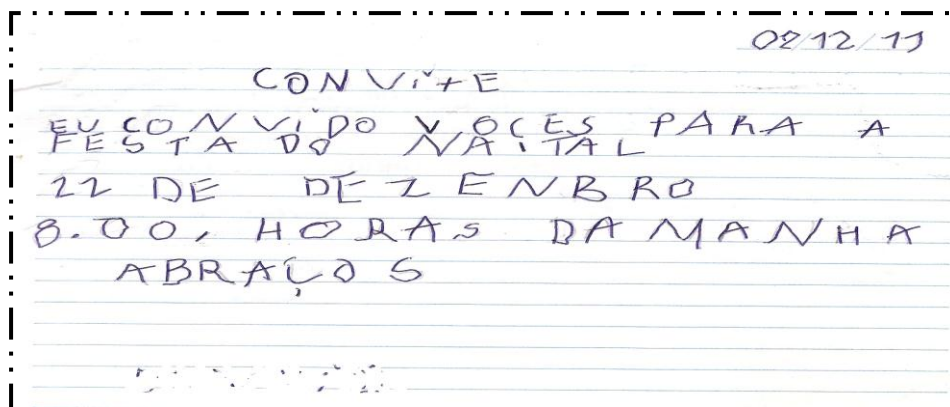


Imagem 10 – Convite elaborado por Douglas em dupla

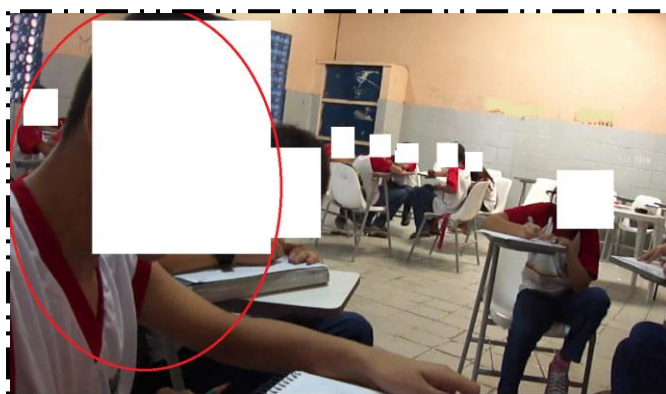


Foto 12 – Douglas (à esquerda) em grupo elaborando o convite em sala

Também observa-se que a data foi inserida fora do *corpus* do texto, indicando que Douglas tem o hábito de inseri-la em suas atividades (como foi visto ao longo desta análise), mas a sua presença neste texto não afirma que o aluno sabia/tinha consciência que este elemento fazia, e é, parte integrante deste gênero - convite. Outros aspectos da estrutura desse gênero na produção de Douglas foram contemplados, como o motivo, o horário, a despedida e o remetente.

Quanto à ortografia podemos destacar alguns “erros” que são característicos de alunos que estão na fase de desenvolvimento da linguagem escrita (processo de alfabetização), como a troca de letras nas palavras vocês (*voçes* - 2ª linha) e dezembro (*dezembro* - 4ª linha), e a ausência do sinal gráfico na palavra *manha* (BRILHANTE, SILVA, 2010; CAGLIARI, 1995; FIGUEIREDO, 2005; GOMES, 2006; LEAL, LUZ, 2001; VIEIRA, SILVA, FIGUEIREDO, 2010). Esses aspectos foram discutidos ao longo desta análise.

As atividades supracitadas foram realizadas em parceria com outros colegas de sala, seja em dupla ou em pequenos grupos. Essa estratégia metodológica possibilitou, em alguns momentos, a ampliação qualitativa desses textos. Foi possível identificar

também que durante o trabalho em parceria, os alunos atuavam de modo cooperativo, na medida em que um auxiliava o outro em relação ao conteúdo e a geração de ideias. Outro fator importante que potencializou essa estratégia foi à colaboração entre pares no sentido de melhor compreender a estrutura e funcionalidade desses gêneros.

## **4.2. Análise das categorias**

Neste item organizamos os dados em dois subitens, a saber: análise quantitativa geral por categorias e subcategorias, e análise comparativa entre as três categorias dentre os alunos com deficiência intelectual, destacando a maior ocorrência, como se manifesta e sua implicação no texto de cada um dos participantes.

### **4.2.1 Análise quantitativa por categorias e subcategorias**

A análise das produções de textos dos três alunos com deficiência intelectual permitiu observar a presença de três categorias comuns a eles, segundo as ações empregadas no decorrer de suas escritas. Das três categorias, duas delas dizem respeito às ações dos alunos, uma correspondendo às ações dos alunos com deficiência intelectual, intitulada categoria A (ações dos alunos com deficiência durante as produções textuais), e outra às ações dos colegas intitulada categoria B (ações dos colegas de sala durante as produções textuais com alunos com deficiência intelectual). Enquanto a outra categoria diz respeito às ações da pesquisadora, intitulada categoria C (ações da pesquisadora durante as produções).

A categoria A (ações dos alunos com deficiência durante as produções textuais) diz respeito às ações manifestadas pelos alunos com deficiência intelectual durante suas produções de textos a partir da mediação de seus pares. A categoria B (ações dos colegas de sala durante as produções textuais com alunos com deficiência intelectual) se refere às estratégias de mediação utilizadas pelos colegas de sala durante as produções de textos em parceria com o aluno com deficiência intelectual e a categoria C (ações da pesquisadora durante as produções), como já citado, diz respeito às ações realizadas pela pesquisadora durante as produções de texto. Ressaltamos que esta última concentra-se nas ações da pesquisadora, uma vez que as professoras não exerceram, como esperado, a função de mediadora no decorrer das produções dos alunos. Cada categoria citada apresenta subcategorias que especificam as ações dos alunos envolvidos na pesquisa, segundo a mediação exercida por seus pares ou pela pesquisadora.

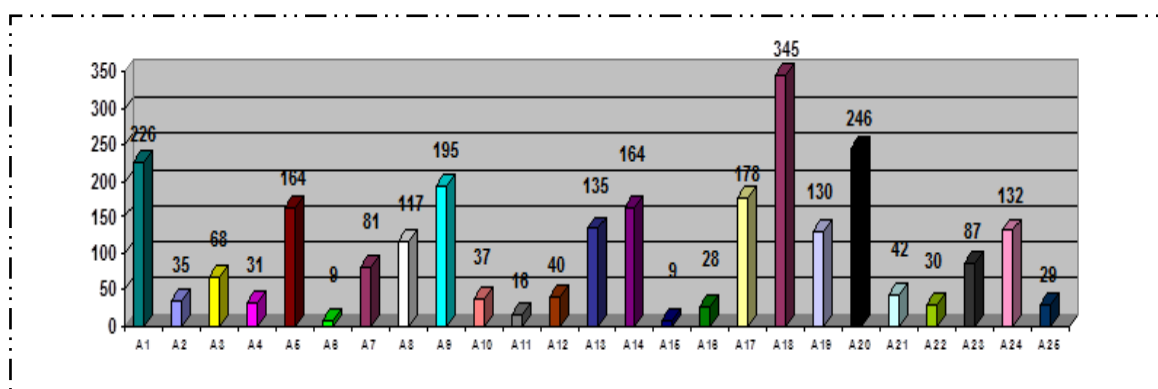
Para efeito didático de discussão dos dados, optamos por apresentar inicialmente as tabelas com dados quantitativos que ilustram a ocorrência de cada categoria e a distribuição de suas subcategorias. Posteriormente, apresentaremos uma análise qualitativa de modo comparativo entre as três categorias. Os dados quantitativos podem ser observados nas tabelas abaixo:

<b>CATEGORIA A - ações dos alunos com deficiência durante as produções textuais</b>					
<b>Subcategorias A</b>	<b>ALUNOS</b>			<b>FREQ.</b>	<b>%</b>
	<b>Douglas</b>	<b>Liliane</b>	<b>Vitor</b>		
A1.Pede ajuda ao colega sobre a escrita da(s) palavra(s) ou para confirmar sua hipótese.	96	7	123	226	8,78%
A2.Antes de escrever já afirma que não sabe	17	16	2	35	1,35%
A3.Se corrige sozinho, seja verbalmente ou apagando seu texto	10	23	35	68	2,64%
A4.Dar sugestões de frases/palavras para o a produção textual de outro colega	0	1	30	31	1,20%
A5.Apresenta dificuldade em criar ideias (frases/palavras) para a construção do seu texto.	116	30	18	164	6,37%
A6.Incentiva a escrita do(s) colega(s)	0	0	9	9	0,34%
A7.Repete a(s) palavra(s) ou frase(s) como meio de construir sua escrita quando está escrevendo-a(s)	4	1	76	81	3,14%
A8.Pergunta a pesquisadora ou professora sobre a escrita da(s) palavra(s) ou para confirmar seu texto.	31	0	86	117	4,54%
A9.Faz relação fonema-grafema	156	2	37	195	7,57%
A10.Ajuda ou corrige verbalmente a escrita do(s) colega(s)	0	0	37	37	1,43%
A11.Ignora a mediação( escrevendo outra frase/palavra ou persistindo nas mesmas)	3	2	11	16	0,62%
A12.Ler a palavra/frase faltando os elementos anteriormente citados, mas como meio de lembrá-los/corrigi-los	12	0	28	40	1,55%
A13.Após a mediação, escreveu a palavra/frase com elementos a mais/ausentes/trocado e a palavra ficou com a escrita não convencional	96	27	12	135	5,24%
A14.Percebeu o erro após a mediação e realizou alteração no texto (incluindo ou excluindo elementos textuais) quanto aos aspectos ortográficos/sintáticos	61	89	14	164	6,37%
A15.Percebeu o erro após a mediação e realizou alteração no texto (incluindo excluindo elementos textuais) quanto aos aspectos semânticos	6	3	0	9	0,34%
A16.Questiona a mediação e reafirma sua intenção de escrita	3	6	19	28	1,08%
A17.Escreveu sílaba(s)/palavra(s)/frase(s) espontaneamente faltando elementos textuais	34	123	21	178	6,91%
A18.Escreveu sílaba(s)/palavra(s)/frase(s) ou elementos textuais convencionalmente após mediação de seus colegas.	189	100	56	345	13,4%
A19.Precisou de ajuda para lembrar a palavra/frase pretendida.	61	56	13	130	5,05%
A20.Apresenta dificuldade em perceber o erro quando questionado/mediado	147	19	80	246	9,55%
A21.Apresenta dificuldade em entender a consigna	36	1	5	42	1,63%
A22.Apaga o texto sem questionar a mediação do colega (fica inibido)	10	0	20	30	1,16%
A23.Troca de letras (n/m, q/c, r/b, p/b, r/e)	76	11	0	87	3,37%
A24.Participa das discussões relacionadas a escrita ou a criação de ideias para a escrita	8	29	95	132	5,12%
A25 Espera os colegas lhe ajudarem para avançar	15	9	5	29	1,12%
<b>Total</b>	<b>1.187</b>	<b>555</b>	<b>832</b>	<b>2.574</b>	

**Tabela 6 - CATEGORIA A - ações dos alunos com deficiência durante as produções textuais**

A categoria A (ações dos alunos com deficiência durante as produções textuais) apresentou 24 subcategorias, sendo a de maior ocorrência a A18 (Escreveu sílaba(s)/palavra(s)/frase(s) ou elementos textuais convencionalmente após mediação de

seus colegas) com uma frequência de 345, correspondendo a 13,4% do total; seguida pelas subcategorias A20 (Apresenta dificuldade em perceber o erro quando questionado/mediado ou escrever a palavra) com uma frequência de 246, e com índice de 9,55%; e a subcategoria A1 (Pede ajuda ao colega sobre a escrita da(s) palavra(s) ou para confirmar sua hipótese) com frequência de 226 correspondendo a 8,78%. Enquanto, as de menor incidência foram as subcategorias A6 (Incentiva a escrita do(s) colega(s)) e A15 (Percebeu o erro após a mediação e realizou alteração no texto (incluindo excluindo elementos textuais quanto aos aspectos semânticos), ambas com a frequência de 9, e índice de 0,34%, seguidas pela categoria A25 (Espera os colegas lhe ajudarem para avançar) que apareceu 29 vezes, correspondendo a 1,12%. Os dados da tabela A é ilustrado pelo gráfico abaixo:



**Gráfico 9 – CATEGORIA A - ações dos alunos com deficiência durante as produções textuais**

LEGENDA
A1.Pede ajuda ao colega sobre a escrita da(s) palavra(s) ou para confirmar sua hipótese.
A2.Antes de escrever já afirma que não sabe
A3.Se corrige sozinho, seja verbalmente ou apagando seu texto
A4.Dar sugestões de frases/palavras para o a produção textual de outro colega
A5.Apresenta dificuldade em criar ideias (frases/palavras) para a construção do seu texto.
A6.Incentiva a escrita do(s) colega(s)
A7.Repete a(s) palavra(s) ou frase(s) como meio de construir sua escrita quando está escrevendo-a(s)
A8.Pergunta a pesquisadora ou professora sobre a escrita da(s) palavra(s) ou para confirmar seu texto.
A9.Faz relação fonema-grafema
A10.Ajuda ou corrige verbalmente a escrita do(s) colega(s)
A11.Ignota a mediação( escrevendo outra frase/palavra ou persistindo nas mesmas)
A12.Ler a palavra/frase faltando os elementos anteriormente citados, mas como meio de lembrá-los/corrigi-los
A13.Após a mediação, escreveu a palavra/frase com elementos a mais/ausentes/trocado e a palavra ficou com a escrita não convencional
A14.Percebeu o erro após a mediação e realizou alteração no texto (incluindo ou excluindo elementos textuais) quanto aos aspectos ortográficos/sintáticos
A15.Percebeu o erro após a mediação e realizou alteração no texto (incluindo excluindo elementos textuais) quanto aos aspectos semânticos
A16.Questiona a mediação e reafirma sua intenção de escrita
A17.Escreveu sílaba(s)/palavra(s)/frase(s) espontaneamente faltando elementos textuais
A18.Escreveu sílaba(s)/palavra(s)/frase(s) ou elementos textuais convencionalmente após mediação de seus colegas.
A19.Precisou de ajuda para lembrar a palavra/frase pretendida.
A20.Apresenta dificuldade em perceber o erro quando questionado/mediado
A21.Apresenta dificuldade em entender a consigna
A22.Apaga o texto sem questionar a mediação do colega (fica inibido)
A23.Troca de letras (n/m, q/c, r/b, p/b, r/e)
A24.Participa das discussões relacionadas a escrita ou a criação de ideias para a escrita

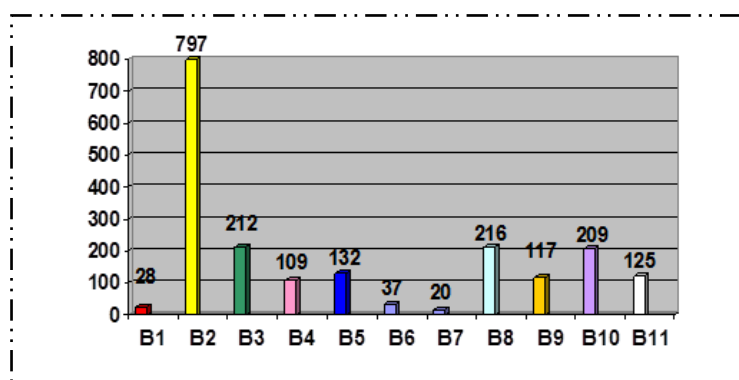
O gráfico da categoria A indica maior incidência de mediações sobre a norma ortográfica. Embora esta pesquisa não tenha se centrado na investigação sobre a prática pedagógica, tal constatação parece indicar uma preocupação acentuada das professoras em relação aos aspectos normativos da língua em detrimento as aspectos semânticos e linguísticos-textuais, quando os alunos são solicitados a produzirem seus textos.

A seguir apresentamos os dados quantitativos referentes à categoria B.

<b>CATEGORIA B - ações dos colegas de sala durante as produções textuais com alunos com deficiência intelectual</b>					
<b>Subcategoria B - ações dos colegas de sala durante as produções textuais / alunos com deficiência intelectual</b>	<b>ALUNOS</b>			<b>FREQ.</b>	<b>%</b>
	<b>Douglas</b>	<b>Liliane</b>	<b>Vitor</b>		
B1. Pede ajuda ao colega com deficiência intelectual para escrever a(s) palavra(s)	2	4	22	28	1,39
B2. Explica oralmente a formação silábica das palavras ou das frases que o aluno com deficiência intelectual pretende escrever	365	306	126	797	39,61
B3. Questiona a formação silábica ou qual a sílaba ausente a fim de que o aluno produza o texto	71	107	34	212	10,53
B4. Ajuda na criação de ideias (frases/palavras) na construção do texto	29	44	36	109	5,41
B5. Ajuda o colega a compreender a consigna dada pela professora /pesquisadora ou a entender uma dúvida	27	79	26	132	6,56
B6. Intervém de forma inibitória	26	7	4	37	1,83
B7. Relembra o colega a palavra/frase pretendida	10	3	7	20	0,99
B8. Não percebe que o colega precisa de ajuda	124	18	74	216	10,73
B9. Mais de um colega se manifesta espontaneamente para ajudar na resolução do problema	56	23	48	127	6,31
B10. Corrige a escrita do colega de forma objetiva	98	85	26	209	10,38
B11. Altera o texto do colega (apagando ou escrevendo)	36	82	7	125	6,21
<b>Total</b>	<b>844</b>	<b>758</b>	<b>410</b>	<b>2012</b>	

**Tabela 7 - CATEGORIA B - ações dos colegas de sala durante as produções textuais com alunos com deficiência intelectual**

A tabela acima ilustra a categoria B (ações dos colegas de sala durante as produções textuais com alunos com deficiência intelectual) dividida em 11 subcategorias. A subcategoria B2 (Explica oralmente a formação silábica das palavras ou as palavras que o aluno com deficiência intelectual pretende escrever) apresentou maior índice com uma frequência de 797, correspondendo a 39,61% das estratégias utilizadas pelos colegas para elucidar as dúvidas ou dificuldades dos alunos com deficiência intelectual. Outras duas subcategorias B8 (Não percebe que o colega precisa de ajuda) com 216, correspondendo a 10,73%, seguida pela subcategoria B3 (Questiona a formação silábica ou qual a sílaba ausente a fim de que o aluno produza o texto) com frequência de 212 e com índice percentual de 10,53% também se destacam quanto ao seu alto índice de manifestação. Os dados da tabela B são ilustrados pelo gráfico abaixo:



**Gráfico 10 – CATEGORIA B - ações dos colegas de sala durante as produções textuais com alunos com deficiência intelectual**

LEGENEDA
B1. Pede ajuda ao colega com deficiência intelectual para escrever a(s) palavra(s)
B2. Explica oralmente a formação silábica das palavras ou as palavras que o aluno com deficiência intelectual pretende escrever
B3. Questiona a formação silábica ou qual a sílaba ausente a fim de que o aluno produza o texto
B4. Ajuda na criação de ideias (frases/palavras) na construção do texto
B5. Ajuda o colega a compreender a consigna dada pela professora /pesquisadora ou a entender uma dúvida
B6. Intervém de forma inibitória
B7. Relembra o colega a palavra/frase pretendida
B8. Não percebe que o colega precisa de ajuda
B9. Mais de um colega se manifesta espontaneamente para ajudar na resolução do problema
B10. Corrige a escrita do colega de forma objetiva
B11. Altera o texto do colega (apagando ou escrevendo)

De modo semelhante à categoria A, percebemos que as estratégias utilizadas pelos mediadores continuam pautadas na atenção aos aspectos da norma ortográfica. Outro dado interessante que surgiu, de modo significativo, diz respeito a não percepção do mediador em relação à necessidade de ajuda manifestada pelo aluno com deficiência intelectual. Essa última observação parece sugerir que essas professoras pouco ou quase nada propõem situações de aprendizagem que implicam a realização de atividades cooperativas. Poulin (2010) destaca a importância da proposição de atividades cooperativas no sentido de acolher todos os alunos em um contexto de aula inclusiva.

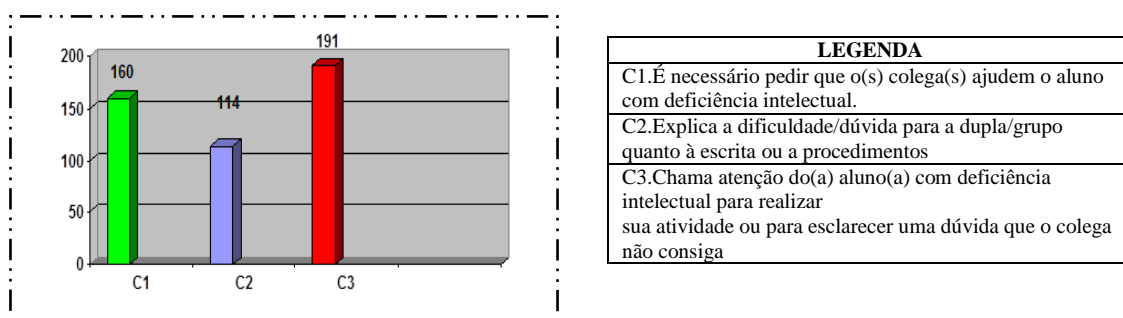
Dando prosseguimento a apresentação das tabelas e seus dados quantitativos, destacamos a seguir a categoria C.

CATEGORIA C - ações da pesquisadora durante as produções					
Subcategoria C	ALUNOS			FREQ.	%
	Douglas	Liliana	Vitor		
C1. É necessário pedir que o(s) colega(s) ajudem o aluno com deficiência intelectual.	57	48	55	160	34,40%
C2. Explica a dificuldade/dúvida para a dupla/grupo quanto à escrita ou a procedimentos	53	29	32	114	24,51%
C3. Chama atenção do(a) aluno(a) com deficiência intelectual para realizar sua atividade ou para esclarecer uma dúvida que o colega não consiga	84	70	37	191	41,07%
Total	194	147	124	465	100%

**Tabela 8- CATEGORIA C - ações da pesquisadora durante as produções**



A categoria C (ações da pesquisadora durante as produções) foi organizada em três subcategorias, estas dizem respeito as ações de mediação realizada pela pesquisadora durante as atividades em duplas de produção textual. A subcategoria C3 (Chama atenção do(a) aluno(a) com deficiência intelectual para a realizar sua atividade ou para esclarecer uma dúvida que o colega não consiga) obteve maior índice com frequência de 191, correspondendo a 41,07% e a menor foi a C2 (Explica a dificuldade/dúvida para a dupla/grupo quanto à escrita ou a procedimentos) com a frequência de 114, correspondendo a 24,51%. Os dados da tabela C é ilustrado pelo gráfico abaixo:



**Gráfico 11 - CATEGORIA C - ações da pesquisadora durante as produções**

Na categoria C a emergência da mediação do pesquisador, ora chamando atenção sobre a atividade e ora esclarecendo dúvidas para a dupla escritora, reforça a compreensão do papel do professor como interlocutor privilegiado no processo de ensino e aprendizagem, papel este que pareceu, sendo os incides supracitados, está sendo negligenciado/ignorado por algumas das professoras colaboradoras deste estudo.

#### **4.2.2. Análise comparativa entre as três categorias dentre os alunos, destacando a maior ocorrência, como se manifesta e sua implicação no texto de cada um dos participantes**

Dando continuidade a análise das subcategorias com maiores índices percentuais em cada uma das três categorias (A, B e C), faremos uma análise evidenciando como se deu a ocorrência das subcategorias dentre os alunos com deficiência intelectual. Para isso, optamos por destacar os alunos segundo o maior e menor índice de ocorrência, tomando como referência a categoria A (ações dos alunos com deficiência durante as produções textuais).

Tendo como referência a categoria supracitada, ao comparar as ações realizadas pelos alunos, verificamos que na subcategoria A18 (Escreveu sílaba(s)/palavra(s)/frase(s) ou elementos textuais convencionalmente após mediação de seus colegas) Douglas apresentou maior frequência obtendo índice de 189, enquanto Vitor a menor frequência resultando em uma frequência de 56. Dados semelhantes ao da subcategoria A18 também foram encontrados em diversas pesquisas, como Figueiredo (2004), Figueiredo e Fernandes (2009), Salustiano, Figueiredo e Fernandes (2007) e Santana (2003), Vieira, Silva e Figueiredo (2010).

Santana (2003) realizou um estudo com alunos sem deficiência com o objetivo de investigar a produção textual em duplas. Nessa investigação, assim como na presente pesquisa, a atividade de reescrita e de produção escrita em pares possibilitou a evolução qualitativa das atividades, principalmente quanto aos aspectos semânticos e ortográficos.

Figueiredo e Fernandes (2009) apresentaram uma pesquisa de intervenção cujo objetivo era investigar o processo de evolução conceitual de um grupo de sujeitos com deficiência intelectual a partir da interpretação dos aspectos evolutivos das produções escritas desses sujeitos, verificando, particularmente, o papel da mediação pedagógica nesse processo. Foram realizadas sessões de intervenções semanais em ambientes diversificados (praça de alimentação, sorveteria, pastelarias entre outros). Os dados evidenciaram avanços conceituais nas produções escritas dos sujeitos, possibilitando identificar níveis de escrita semelhantes aos da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1986) encontrados nas produções de crianças sem deficiência; também foram identificados avanços na apropriação de estratégias de escrita.

Retomando o dado que evidencia o alto índice de frequência da subcategoria A18 (Escreveu sílaba(s)/palavra(s)/frase(s) ou elementos textuais convencionalmente após mediação de seus colegas), na escrita de Douglas parece ser justificado pelo fato do aluno apresentar bastante dificuldade em três aspectos específicos durante a realização da pesquisa: 1: dificuldade de compreender as consignas para a realização de determinadas atividades, 2: apresentar trocas de letras com bastante frequência, e 3: dificuldade em perceber o erro quando questionado, necessitando assim, de auxílio constante em suas produções. Para minimizar essas dificuldades fizeram-se necessárias constantes mediações, e estas por sua vez, são representadas pelos altos índices das subcategorias B10 (Corrige a escrita do colega de forma objetiva), com frequência de 98; B2 (Explica oralmente a formação silábica das palavras ou das frases que o aluno

com deficiência intelectual pretende escrever), com frequência de 365; e B5 (Ajuda o colega a compreender a consigna dada pela professora/pesquisadora ou a entender uma dúvida), com frequência de 27. Esses números demonstram que os colegas tiveram que intervir muitas vezes na construção de suas produções escritas, a fim de elucidar, principalmente, suas dúvidas. As informações contidas na análise dessas subcategorias podem ser ilustradas pelo diálogo abaixo entre Douglas e seus colegas em sala durante o início da escrita de uma notícia:

**Turno 1: Pesquisadora fala:** Ele quer escrever o título.

**Turno 2: Colega fala:** ah! Você tinha dito que era *o brincalhão* (colega fala enfatizando as sílabas e mudando a entonação).

**Turno 3: Douglas escreve:** O

**Turno 4: Colega1 fala:** brica.. ão, bri,? Como é o bri? B,r,i. (ênfatisa as sílabas)

**Turno 4: Douglas fala:** num é bi?

**Turno 5: Colega1 fala:** Não! Bri, é b e uma coisa no meio do bi.

**Turno 6: Douglas fala:** é o A

**Turno 7: Colega1 fala:** não, é o R de rato.

**Turno 8: Douglas escreve:** O R

**Turno 9: Colega1 fala:** não, b, primeiro

**Turno 10:** Douglas corrige sem apagar, transformando a letra R em B.

**Turno 11: Douglas escreve:** OBRI

**Turno 12: Colega1 fala:** ca, como é o ca?

**Turno 13: colega2 fala:** ei tu errou aqui viu... num é logo o ca, não! É um N: brinn (ênfatisa a sílaba e no som nasal da mesma).

**Turno 14: Douglas escreve:** OBRIM

**Turno 15:** Colega 2 fala: N, N, N, depois tu coloca o ca

**Turno 16:** Douglas corrigiu.

**Turno 17: Colega1 fala:** vai escreve o ca.

**Turno 18: Douglas fala:** é o q e o a.

**Turno 19: Colega1 fala:** não menino! Um cccc e um aaa.

**Turno 20: Douglas escreve:** OBRINCA

**Turno 21:** Douglas espera o próximo comando do colega.

**Turno 22: Colega1 fala:** lhão,l,h,ão.

**Turno 23: Douglas escreve:** OBRINCALF

**Turno 24: Colega1 fala:** isso é um F

**Turno 25: Douglas fala:** como é um H?

**Turno 26:** Colega escreve a letra H pelo Douglas, depois apaga para ele escrever; e continua soletrando o restante das letras.

**Turno 27: Douglas escreve:** OBRINCALHAO.

No diálogo acima podemos observar o aparecimento das dificuldades supracitadas, correspondendo aos índices das subcategorias A21 (Apresenta dificuldade em entender a consigna), com frequência de 36 e ilustrada nos turnos 6 e 8; e A23 (Troca de letras [n/m, q/c, r/b, p/b, r/e]), com frequência de 76, e ilustrada pelos turnos 14 e 18.

Vale ressaltar que tais dificuldades expressas principalmente pela subcategoria A23 (Troca de letras [n/m, q/c, r/b, p/b, r/e]) também foram evidenciados nas pesquisas de Brilhante e Silva (2010), Nobili e Barrera (2009), Gomes (2006) e Leal e Luz (2001)

Dentre os resultados desta investigação podemos destacar que outros tipos de “erros”, como tipo juntura vocabular ou hipossegmentação, e troca, omissão ou acréscimo de letras, também ocorreram durante as produções dos alunos com deficiência intelectual – com maior destaque nas atividades de Douglas – podendo ser ilustrados pelos turnos 11 e 14 e 8, 15, 23, respectivamente, no diálogo acima.

Zorzi (2003), ao tratar da troca de letras durante a escrita, explica que a criança para conseguir decidir qual letra empregar ela “[...] necessita ser capaz de identificar, em sua própria fala, os sons que compõem as palavras, assim como identificar a ordem sequencial dos mesmos para poder representá-los, corretamente, na forma de letras” (Zorzi, 2003, p. 65).

Os sujeitos da pesquisa de Nobili e Barrera (2009) não apresentavam dificuldade na oralidade, mas durante a escrita a troca de letras apresentou-se como um dos “erros” com maior frequência. Segundo as autoras

embora não tenham dificuldades de fala, podem estar demonstrando, em suas escritas, o que Zorzi (2003) chama de dificuldades na imagem acústico-articulatória, ou seja, quando eles evocam essa imagem dos sons da palavra falada, não há uma diferenciação nítida entre os fonemas *p/b; t/d; f/v; c/q; ch-x/j-g*, ocorrendo as grafias tais como: *estafa* (estava), *esdava* (estava), *princando* (brincando), *domar* (tomar), *hibobodamo* (hipopótamo), *opiservando* (observando) (p. 46).

Ainda observando o diálogo supracitado, foi possível evidenciar que Douglas fez uso de algumas estratégias para a produção do seu texto, como se apoiar na sonorização da letra para escrever a palavra ou sílaba desejada. Essa estratégia é ilustrada nos turnos 4 e 18. Estratégia semelhante também foi encontrada durante as produções escritas de sujeitos com deficiência intelectual – tendo os pesquisadores como mediadores dessas produções – na pesquisa de Figueiredo e Fernandes (2009). Tal estratégia foi intitulada como “estratégias de identificação e associação de letras/ palavras” pelas referidas autoras. Para as pesquisadoras essa estratégia se manifesta quando as crianças utilizam os conhecimentos das letras e das palavras que elas têm familiaridade, ou seja, que estão em seu repertório linguístico, exercendo a função de suporte. As autoras ainda enfatizam que

nessa situação, geralmente a criança orienta-se pela produção escrita de letras isoladas sem, no entanto, atribuir importância ao conjunto e as particularidades dos caracteres que compõem a escrita de uma palavra. Na

maioria das vezes, essa situação ocorre quando a criança ainda não opera com a escrita alfabética. O emprego dessa estratégia pode ser um indicador da capacidade de fazer associações e pode ser compreendido também como um indício da competência de mobilização de conhecimentos anteriores na tentativa de atribuir significado à escrita (s/p).

Retomando a análise da subcategoria A18 (Escreveu sílaba(s)/palavra(s)/frase(s) ou elementos textuais convencionalmente após mediação de seus colegas) explanaremos tal fato observando seu menor índice. Esta ocorrência é representada por Vitor com frequência de 56, e pode ser justificada por esse aluno ser um dos poucos alfabetizados em sua sala – de 18 alunos matriculados em sua turma apenas 5 estão neste nível psicogenético. Sendo assim, quando os alunos deste nível psicogenético ausentaram-se, Vitor se organizou em dupla com outros colegas da sala. Esses colegas, em comparação com Vitor, apresentavam níveis de escrita menos avançado, ou seja, esses alunos apresentaram níveis psicogenéticos entre silábico e silábico alfabético. Portanto, os momentos de mediação durante esses agrupamentos ocorreram quando o aluno participante da pesquisa solicitava ajuda. Tal fato influenciou na frequência e na qualidade das mediações, pois quando Vitor fazia dupla com colegas com o mesmo nível psicogenético ele entrava em conflito sociocognitivo, discutindo a construção de sua escrita, fato este, que pode ser representado, também, pelas subcategorias A24 (Participa das discussões relacionadas à escrita ou a criação de ideias para a escrita) com 95, e a subcategoria A16 (Questiona a mediação e reafirma sua intenção de escrita), com frequência 19. Esses resultados são observados em Vitor que obteve maiores índices entre os três alunos. Vale destacar que durante as atividades de produção de texto Vitor exerceu muitas vezes o papel de mediador, sendo solicitado pelos próprios colegas de sala. Este fato contribuiu para que a frequência da subcategoria analisada - A18 (Escreveu sílaba(s)/palavra(s)/frase(s) ou elementos textuais convencionalmente após mediação de seus colegas) - não apresentasse alta incidência, pois Vitor preferiu, muitas vezes, interromper a produção de sua atividade para auxiliar a dos colega, como é ilustrado pela imagem abaixo:



**Foto 13 - Momento de mediação realizado por Vitor (em pé no centro da sala) durante atividade de produção escrita em sala**

Este papel de mediador desempenhado por alunos com deficiência intelectual também foi evidenciado na pesquisa de Rocha, Alves e Neves (2004), cujo objetivo foi investigar os processos sociais utilizados pelos sujeitos com deficiência (intelectual, paralisia cerebral, leprechanismo e asperger) para a (re)construção de sua identidade, ao exercerem o papel de mediador durante as atividades de leitura e produção escrita de outros sujeitos com deficiência. Os dados dessa investigação revelaram que essa função de mediador possibilitou a ampliação das trocas de experiência entre os sujeitos mediadores e mediados, quanto à construção da escrita e aquisição da leitura. Segundo os autores, o sujeito com deficiência, ao desempenhar o papel de mediador abandona (no sentido de superação) a posição de “assujeitado socialmente” – expressão utilizada pelos pesquisadores – “para ocupar lugares que expressam a relação entre competência letrada e indivíduos com deficiência” (s/p), alterando assim “as relações sociais nas quais o sujeito se insere” (HARSTE, 1990, p.2).

Ainda, na subcategoria A18 (Escreveu sílaba(s)/palavra(s)/frase(s) ou elementos textuais convencionalmente após mediação de seus colegas), podemos observar por meio do gráfico já citado que a mesma apresenta maior frequência dentre todas as outras, totalizando um índice de 345. Verificamos que esse resultado parece corroborar com o aparecimento do alto índice da subcategoria B2 (Explica oralmente a formação silábica das palavras que o aluno com deficiência intelectual pretende escrever) – com total de frequência de 797 – dado que uma das estratégias desenvolvida pelos colegas em sala para promover a reescrita convencional foi o uso da soletração/silabação.

Na subcategoria B2 (Explica oralmente a formação silábica das palavras que o aluno com deficiência intelectual pretende escrever) os colegas de Douglas manifestaram maior índice nessa subcategoria, com maior frequência de 365, enquanto os de Vitor apresentaram menor frequência com 126. O alto índice dessa estratégia de mediação foi pautada, sobretudo, ora na silabação ora na soletração com o propósito de elucidar, rapidamente, as dificuldades dos alunos com deficiência intelectual.

Sabemos que os colegas de sala dos alunos com deficiência intelectual não sabiam ou talvez ainda não saibam que ao produzir textos, devemos favorecer/promover constantes confrontos de pensamentos, porque tais enfrentamentos auxiliam na geração e construção de nossas próprias ideias. Essa perspectiva sociohistorica é enfatizada por Oliveira (2008) ao afirmar que a intervenção deve ser realizada de tal forma que nem o mediador seja apenas um observador e nem o mediado seja apenas sujeito passivo desse processo. Ainda segunda a autora, ambos devem participar ativamente da construção do

conhecimento, e para isso, a mediação deve ser realizada no “sentido de desafiar o sujeito, de questionar suas respostas” (p. 65), a fim de que o mediador possa “observar como a interferência de outra pessoa afeta seu desempenho e, sobretudo, para observar seus processos psicológicos em transformação e não apenas os resultados de seu desempenho” (ibidem).

Para observar com maior clareza como procedeu a subcategoria B2 (Explica oralmente a formação silábica das palavras que o aluno com deficiência intelectual pretende escrever), destacamos outro trecho que ilustra a mediação de um dos colegas de sala durante a produção escrita de uma notícia escrita em dupla com Douglas, pois este aluno obteve maior índice nesta subcategoria:

**Turno 1: Pesquisadora fala:** Qual é a frase Silvio que vocês iam colocar?

**Turno 2: Colega diz:** estava violento

**Turno 3: Douglas fala:** S

**Turno 4: Colega fala:** ES

**Turno 5: Douglas apaga**

**Turno 6: Douglas escreve:** RS

**Turno 7: Colega fala:** É um “E”

**Turno 8: Douglas apaga**

**Turno 9: Douglas escreve:** ES

**Turno 10: Colega fala:** TA... o t de tatu

**Turno 11: Douglas fala:** Um T e um A?

**Turno 12: Colega fica impaciente**

**Turno 13: Pesquisadora intervém:** escreva a palavra *estava*. Fale a palavra e escreva, vamos lá.

**Turno 14: Douglas escreve:** TAVA (completando a palavra *estava*)

**Turno 15: Colega fala:** Vi, v com i.

**Turno 16: Douglas escreve:** ESTAVAVI

**Turno 17: Colega fala:** É separado.

**Turno 18: Douglas apaga o V**

**Turno 19: Colega fala:** Bota o “VI” aqui de novo; o v com i.

**Turno 20: Douglas escreve:** VI

**Turno 21: Colega fala:** O

**Turno 22: Douglas escreve:** O

**Turno 23: Colega fala:** L

**Turno 24: Douglas escreve:** L

**Turno 25: Colega fala:** E

**Turno 26: Douglas escreve:** R

**Turno 27: Colega fala:** Não é um “R” é um “E”.

**Turno 28: Douglas escreve:** E

**Turno 29: Colega fala:** Agora um N

**Turno 30: Douglas escreve:** VIOLENTO

Vale destacar que, no caso específico de Douglas, a estratégia de soletração das letras das palavras a serem escritas não obteve repercussão qualitativa, pois muitas

vezes esse aluno ficou confuso afirmando não saber onde começava ou terminava a palavra já escrita; ou ele demonstrava não recordar o que tinha pretendido escrever, sendo necessário o mediador recordar a ideia original ou auxiliá-lo na criação novas ideias. Tais estratégias de mediação podem ser expressas pelas subcategorias B7 (Relembra o colega a palavra/frase pretendida), com frequência de 10 e B4 (Ajuda na criação de ideias (frases/palavras) na construção do texto) com frequência de 29. Essa dificuldade na criação de ideias foi observada em algumas pesquisas, tais como a de Figueiredo, Moura e Vieira (2008), Vieira, Silva e Figueiredo (2010), Figueiredo e Poulin (2006) e em Gomes (2006).

Figueiredo, Moura e Vieira (2008) realizaram uma pesquisa a fim de investigar a aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência intelectual. Os autores observaram que apesar dos alunos participantes produzirem textos com características alfabéticas, esses eram limitados quanto à organização e construção de ideias, apresentando superposição de frases ou reprodução de textos pautados no modelo escolar. Os autores também destacam que ao final da pesquisa não foi observado avanços qualitativos nesse campo de criação de ideias.

Gomes (2006) ao comparar as produções escritas de sujeitos com e sem síndrome de Down, observou a ausência de progressão e de inter-relação das ideias na maioria das produções. Esta autora afirma que tal ausência indica fragilidade de escrita. Ainda segundo a autora essa dificuldade também evidencia que sujeitos com esse tipo de deficiência apresentam “dificuldades de evocação e de representação, além de limitada representação do mundo” (GOMES, 2006, p. 132, apud BUSEMANN, 1966; LURIA, 1974; POULIN, 1975; REY, 1965).

Para Figueiredo e Poulin (2006) essa dificuldade de evocação apresentada por sujeitos com deficiência intelectual – denominada pelos autores como “forma (mais empobrecida) de interiorização da realidade” (p. 5) – pode influenciar negativamente na “capacidade de dar sentido às atividades de natureza intelectual que lhes são propostas e, conseqüentemente, de mobilizar eficientemente seus esquemas cognitivos ou linguísticos” (p. 5). Parece que a fragilidade na construção da escrita dos alunos participantes desta pesquisa, também foi acentuada devido ao fato da(s) palavra(s) terem sido construídas de forma fragmentadas (letras/letras), como pôde ser ilustrado no diálogo anterior e representada pelo intervalo dos turnos 21 à 30.

A soletração/silabação realizada pelos colegas de sala – em especial a de Douglas e Liliane que obtiveram maiores índices, na subcategoria B2 (Explica



oralmente a formação silábica das palavras que o aluno com deficiência intelectual pretende escrever), 365 e 306, respectivamente – durante as produções escritas também foram encontrados na pesquisa realizada por Colaço et. al. (2007, 2010), cujo objetivo foi compreender e identificar as diversas estratégias realizadas por alunos sem deficiência quando sentiam necessidade de compartilhar dúvidas/comentários com os colegas em sala de aula (quando mediavam espontaneamente seus colegas em sala). Os pesquisadores classificaram as estratégias de mediação dos alunos em três: 1. estratégias gerais (subdivida em: “complementaridade de leitura e de ideias; repetição da fala do outro; diferentes tipos de negociação de sentidos/significados, de modo de resolução da tarefa, da interpretação do enunciado, etc.; oralização, envolvendo leitura alta para compreensão da tarefa; destaque, com sublinhamento ou entonação forte, de palavras e/ou frases, etc.; e gesticulações como apontar, bater na mesa, desenhar no ar”), 2. estratégias de tarefas de linguagem (subdividida em: “consistiram de: silabação/soletração; generalização de conceitos; uso de relações de proximidade sonora entre palavras; sonorização; exemplificação para ilustrar a compreensão da tarefa”) e 3. estratégias de tarefas de matemática (subdividida em: “consistiram de contagem com os dedos e/ou visualização da configuração dos dedos para os cálculos; representações numéricas de diversas formas, como marcas, desenhos, etc.; decomposição de cálculos complexos em pequenos cálculos simples; uso da lógica prescindindo do cálculo; uso de operações inversas; uso dos algoritmos relativos às operações matemáticas; aproveitamento de parte de um cálculo realizado para outro problema e; conferência/correção dos cálculos parciais”) (COLAÇO et. al., 2010, p. 132).

Na categoria estratégias de tarefas de linguagem os alunos da pesquisa de Colaço et. al., (2007, 2010) utilizaram, semelhantemente aos alunos desta pesquisa, a silabação/soletração, correspondendo à categoria B2 (explica oralmente a formação das palavras ou das frases que o aluno que o aluno com deficiência intelectual pretende escrever). Vale ressaltar que esta categoria além de ter em seu conceito a silabação/soletração também foi empregado, à ela, estratégias de mediação quanto a relação da letra com a palavra/sílaba pretendida pelo aluno com deficiência intelectual. Portanto, a categoria B2 (explica oralmente a formação das palavras ou das frases que o aluno que o aluno com deficiência intelectual pretende escrever) também corresponde à categoria “uso de relações de proximidade sonora entre palavras” evidenciada na pesquisa de Colaço et. al., (2007, 2010). Quanto à categoria estratégias gerais, os alunos

utilizaram complementaridade de leitura e de ideias – correspondendo à esta pesquisa pela categoria B4 (Ajuda na criança de ideias (frases/palavras) na construção do texto).

A análise comparativa entre os alunos na categoria A permite ainda identificar outras ocorrências. Por exemplo, na subcategoria A20 (Apresenta dificuldade em perceber o erro quando questionado/mediado) o aluno com maior frequência foi Douglas com 147 e com menor frequência Liliane, com 19. O alto índice desta categoria no aluno Douglas corrobora com o índice alto da subcategoria A21 (Apresenta dificuldade em entender a consigna) – com frequência de 36, e total de 42 – pois foi observado que umas das principais razões deste aluno apresentar dificuldades em encontrar/perceber os erros convencionais de escrita, principalmente relacionados à ortografia, pode ser devido ao fato dele apresentar, também, dificuldade em compreender consignas, tanto apresentadas e propostas por outros alunos quanto apresentadas pela professora da sala. Essa dificuldade específica em perceber os erros relacionados aos aspectos ortográficos/sintáticos da língua escrita é ilustrado por meio da subcategoria A14 (Percebeu o erro após a mediação e realizou alteração no texto (incluindo ou excluindo elementos textuais) quanto aos aspectos ortográficos/sintáticos). Este resultado demonstra que, de 147 vezes que Douglas apresentou dificuldade em perceber erros, 61 vezes eram erros de natureza ortográfica.

Ainda acerca da subcategoria A20 (Apresenta dificuldade em perceber o erro quando questionado/mediado), Liliane apresentou o menor índice. Tal fato se justifica por seus textos não apresentarem tantos erros de natureza ortográfica, já que seus colegas ainda não tinham construído habilidades para corrigir aspectos semânticos. Essa justificativa explica a ausência da subcategoria A15 (Percebeu o erro após a mediação e realizou alteração no texto (incluindo excluindo elementos textuais) quanto aos aspectos semânticos). As mediações se centraram, exclusivamente, nos aspectos ortográficos/sintáticos, fato este, representado também pela subcategoria A14 (Percebeu o erro após a mediação e realizou alteração no texto (incluindo ou excluindo elementos textuais) quanto aos aspectos ortográficos/sintáticos) com frequência de 89. Nesta última subcategoria, dentre os três alunos, Liliane se destacou pelo alto índice de frequência.

Dados semelhantes foram encontrados na pesquisa realizada por Vieira, Silva e Figueiredo (2010) ao analisarem as produções escrita de sete sujeitos com deficiência intelectual em pares como outros sete sujeitos sem deficiência, mediante o uso do computador. Os resultados evidenciaram que esses sujeitos apresentaram dificuldades

em perceber o erro, mesmo após a mediação. Entretanto, esta dificuldade se manifestou poucas vezes, sendo considerada pelos autores como uma categoria de menor frequência. Os autores ainda afirmam que essa baixa frequência pode ser justificada pelo fator motivacional que a pesquisa promoveu durante a produção escrita, estimulando, assim, a atenção, pois os sujeitos participantes escreveram seus textos via web (*on line*) com outras duplas com esse o perfil.

Na subcategoria A1 (Pede ajuda ao colega sobre a escrita da(s) palavra(s) ou para confirmar sua hipótese) Vitor e Liliane foram os alunos que mais se destacaram: o primeiro com frequência de 129, enquanto Liliane com a frequência de 7. Como podemos observar há uma disparidade na frequência entre esses dois alunos; isso se justifica porque, como foi dito no capítulo 3 (caminhos trilhados) Liliane é uma jovem bastante tímida, que apresenta problemas de natureza fisiológica na comunicação oral, dificultando o diálogo com seus colegas, inclusive para elucidar alguma dúvida. Entretanto, a média frequência da subcategoria A24 (Participa das discussões relacionadas à escrita ou a criação de ideias para a escrita), com índice de 29, evidencia que a aluna, quando integra uma dupla ou um grupo de trabalho, cuja atividade é pautada na mediação, ela consegue *externalizar* seu potencial; ação esta, que auxiliou na construção de sua escrita. Isto pode ser observado por meio da subcategoria A18 (Escreveu sílaba(s)/palavra(s)/frase(s) ou elementos textuais convencionalmente após mediação de seus colegas), na qual Liliane apresentou uma frequência de 100. Tais resultados também foram encontrados nas pesquisas de Brilhante e Silva (2010), Colaço et. al (2007, 2010), Figueiredo e Fernandes (2009), Leal e Luz (2001), Vieira, Silva e Figueiredo (2010).

Na pesquisa realizada por Salustiano, Figueiredo e Fernandes (2007), os dados revelaram que os dez sujeitos com deficiência intelectual participantes da pesquisa se beneficiaram da mediação pedagógica durante as atividades de produção textual mediadas, lendo e discutindo acerca da construção de sua escrita. Esta pesquisa também mostrou que os participantes foram capazes de se apropriar, por meio da mediação, não apenas dos conhecimentos referentes à aprendizagem da linguagem escrita, mas também das estratégias utilizadas pelos pesquisadores.

Outra subcategoria que merece destaque é a B8 (Não percebe que o colega precisa de ajuda). Dentre as turmas, a sala de Douglas apresentou o maior índice com uma frequência de 124 e a turma de Liliane com menor índice, apresentando frequência de 18. O alto índice desta subcategoria ilustra o que foi explanado no capítulo anterior

acerca da turma de Douglas, em que esta foi organizada e estimulada para que os alunos não dialogassem entre si. Sobre esse aspecto evidenciado pelo alto índice desta categoria na turma de Douglas, podemos afirmar que dado semelhante foi encontrado na pesquisa realizada por Colaço et. al. (2010). Dentre os resultados, os pesquisadores evidenciaram que os professores, durante o período de formação sobre atividades mediadas, apresentaram dificuldade em compreender a importância de atividades que envolvessem “uma dimensão mediadora de construção compartilhada” (p. 130), apresentando poucas atividades em que os alunos pudessem interagir, dialogar e compartilhar suas dúvidas ou auxiliar outros.

Oliveira (2008), enfatizando o papel da interação social para a aprendizagem das crianças afirma que

é interessante observar que, em situações informais de aprendizado, as crianças costumam utilizar as interações sociais como forma privilegiada de acesso à informação: aprendem regras dos jogos, por exemplo, através dos outros e não como resultado de empenho estritamente individual na solução de um problema. Qualquer modalidade de interação social, quando integrada num contexto realmente voltado para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento, poderia ser utilizada, portanto, de forma produtiva na situação escolar (p. 64).

A baixa interação observada durante o período de observação – e destacada no capítulo 3 (caminhos trilhados) – evidencia momentos em que os colegas de Douglas não perceberam que ele necessitava de auxílio para a construção de sua escrita. Esse fato é enfatizado quando observamos que a pesquisadora durante as atividades em duplas teve que chamar a atenção dos colegas da sala de Douglas para auxiliá-lo durante 57 vezes, correspondendo a 34,40%, das ações manifestada por ela, correspondendo, assim, à subcategoria C1 (É necessário pedir que o(s) colega(s) ajudem o aluno com deficiência intelectual. Entretanto, vale destacar que na subcategoria A1 (Pede ajuda ao colega sobre a escrita da(s) palavra(s) ou para confirmar sua hipótese) Douglas, apresentou boa frequência, ilustrando que ele solicitou ajuda 96 vezes, durante a elaboração de seus textos, sugerindo que, em uma situação de mediação o aluno consegue se manifestar quanto a sua escrita, não permanecendo sem escrever, como foi observado antes das atividades de produção, ou copiando do colega, outro hábito bastante utilizado pelos alunos e estimulado pela professora dos mesmos. Quanto à turma de Liliane, que apresentou o menor índice nesta subcategoria, podemos afirmar, que esse resultado pode ser considerado como fator positivo, pois os colegas quase sempre perceberam que a aluna necessitava de ajuda, auxiliando-a constantemente em

suas atividades de produção. Entretanto, vale destacar que essas mediações, como descritas acima, pautavam-se, sobretudo, nos aspectos de natureza ortográfica.

Ao observar os dados quanto à frequência das categorias por sujeitos, percebemos que a mediação durante as atividades de produção de texto expressou-se como significativa para a construção da escrita, possibilitando e oportunizando aos alunos momentos de discussão e ampliação de ideias no texto. Além dessas possibilidades e oportunidades, o trabalho em parceria enfatizou potencialidades nos alunos com deficiência intelectual, na medida em que eles puderam ser vistos como sujeitos que também ensinam e podem também exercer o papel de mediador. Em muitas situações de produção textual, pode-se questionar a qualidade dessas mediações entre alunos com e sem deficiência intelectual, visto que observamos muitos momentos de aprendizagem pautados em visões tradicionais da língua. Essa concepção tradicional, na sua maioria, fundamentava a proposta das professoras, que em suas consignas promoveram confusão quanto a sua solicitação ocasionando muita dificuldade para compreensão e realização das atividades. A esse respeito, temos que lembrar que nossas duplas eram constituídas por alunos (muitos deles ainda criança) e que, é claro, não detinham conhecimento sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem; tal conhecimento é de responsabilidade pedagógica, ou seja, de responsabilidade do professor. Entretanto, vale destacar nesta investigação, a ausência de mediação por parte das professoras de Douglas e de Liliane durante a realização de algumas atividades de produção escrita. Essas professoras, por muitas vezes, deixaram as duplas persistirem em hipóteses não convencionais, ou hesitavam na elucidação das dificuldades, ou seja, não interviam quando necessário.

O trabalho em duplas, enfocando a mediação durante as produções escritas, não significa que o professor deve se ausentar de sua posição pedagógica e atribuí-la aos alunos mais proficientes nesta área; e sim que o professor, de maneira geral, deve ser a bússola que guia as mediações trilhadas pelos alunos.

#### **4.3. Análise das avaliações iniciais e finais**

Nesta sessão abordaremos a análise dos pré-testes e pós-testes realizados antes e depois das atividades de produção escrita em duplas. A aplicação desses testes objetivou identificar a evolução conceitual das produções textuais dos alunos com deficiência intelectual. Para isso, foram realizados três testes em cada uma das fases (pré e pós-

teste). Em ambas as fases as solicitações foram semelhantes, diferenciando-se apenas o grupo semântico do primeiro teste. Na primeira avaliação do pré-teste o grupo semântico foi uma relação nominal de alguns animais, enquanto a primeira do pós-teste constituiu na solicitação de nomes de frutas. No segundo teste de ambas as fases foi proposta a escrita de uma frase e no terceiro a produção de um texto.

#### 4.3.1. Análise das avaliações iniciais e finais por aluno

A seguir realizaremos a análise dos pré-testes e pós-testes dos alunos por meio de uma comparação intrasujeito. A análise objetivou verificar até que ponto as atividades desenvolvidas em parceria (duplas de alunos com e sem deficiência intelectual) promoveram ou não avanços conceituais em relação à língua escrita, bem como averiguar se a atividade com essa parceria contribuiu para a evolução da produção escrita dos alunos participantes deste estudo. A apresentação e análise dos dados serão realizadas de modo individual mediante uma comparação entre o pré-teste e o pós-teste.

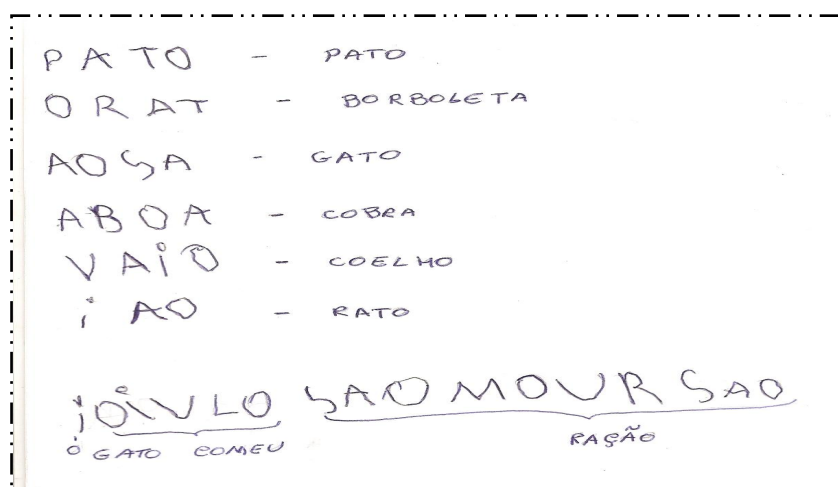


Imagem 11 – Avaliação inicial da escrita de Douglas (seis palavras e uma frase)

Durante o pré-teste das seis palavras, Douglas apresentou dificuldade em compreender a consigna dado pela pesquisadora, embora tenha demonstrado disponibilidade em realizar as atividades. Solicitamos a escrita de seis palavras relacionadas ao grupo semântico dos animais, conforme mostra a imagem abaixo:

Douglas apresentou no pré-teste uma escrita com características do nível silábico com valor sonoro, expressa principalmente pelas vogais. Em sua escrita, Douglas acrescentou letras aleatórias, conforme o princípio de quantidade mínima, identificado

nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) com crianças em processo de aquisição da língua escrita. As autoras afirmam que neste período há

[...] presença de um conflito cognitivo: em virtude da exigência de quantidade mínima de caracteres [...] chega a certo resultado; em virtude da hipótese silábica que utiliza quando lê, encontra-se com um ‘excedentes’, que é preciso interpretar já que não pode eliminar (ficaria com somente duas letras, e com duas letras ‘não se pode ler’)” (p. 203).

Na escrita da frase observamos que o aluno ao reler sua produção demonstrou conhecimento acerca dos elementos linguísticos que a compõe: sujeito, ação e objeto. Destacamos que nesta frase Douglas expressou oralmente a sonoridade da palavra “ração”.

Quanto à produção textual foi solicitado que o aluno reescrevesse um conto lido pela pesquisadora. Conforme Curto et. al

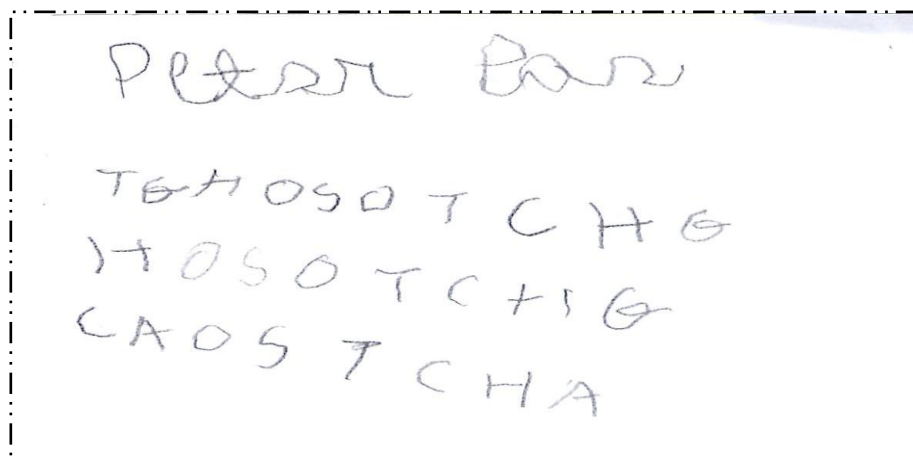
(...) quase todas as crianças, por exemplo, sabem que quando se lê: era uma vez, trata-se de uma história infantil, um conto [...] esse conhecimento – muito complexo e sofisticado – permite-lhes não apenas reconhecer e compreender um conto explicado ou lido, como também reproduz (reconstruir) o texto de uma história conhecida, etc (p. 50).

O diálogo abaixo ilustra o conhecimento de Douglas sobre as características do gênero a ser lido pela pesquisadora:

**T.1. Pesquisadora inicia a leitura do conto:** “era uma vez...”;

**T.2. Douglas interrompe a pesquisadora e fala:** “tia isso é uma historia, né?”

Depois da leitura do conto a pesquisadora solicitou que o aluno reescrevesse-o, entretanto o mesmo, a priori, se recusou em fazer a produção, alegando que não sabia e que preferia desenhá-la. Após insistência da pesquisadora pedindo que contasse a história ele aceitou escrevê-la. Essa produção está ilustrada na imagem abaixo:



**Imagem 12 – Avaliação inicial da escrita de Douglas (reconto)**

Na reescrita do conto identificamos a presença de letras aleatórias, sendo o título da história escrito com base na cópia do livro. Douglas escreve palavras soltas seguidas uma da outra sem identificar as partes integrantes de um texto, como, início, meio e fim. A escrita de palavras soltas sugere que o aluno possui compreensão elementar quanto à estrutura do gênero textual. Após a escrita do conto a pesquisadora questionou onde estaria a localização de algumas palavras que constituía a história, o aluno com impaciência afirmou que as mesmas já estavam lá (apontando para sua escrita de modo global), sem saber localizá-las em seu registro.

No pós-teste solicitamos novamente a escrita de uma lista de seis palavras do grupo semântico relacionada a alimentos (frutas). Conforme evidencia na imagem abaixo, Douglas evoluiu em seu nível de escrita de silábico com valor sonoro para silábico-alfabético, conforme caracteriza Ferreiro e Teberosky (1999) quando apresentam as hipóteses de escrita presentes na transição do nível silábico para o alfabético. Tal característica pode ser verificada na escrita da palavra MELANCIA (MELCA), dentre outras palavras da lista. Além disso, Douglas apresentou maior clareza na relação fonema-grafema, como foi evidenciado pelo alto índice da subcategoria A9 (Faz relação fonema-grafema), com frequência de 159.



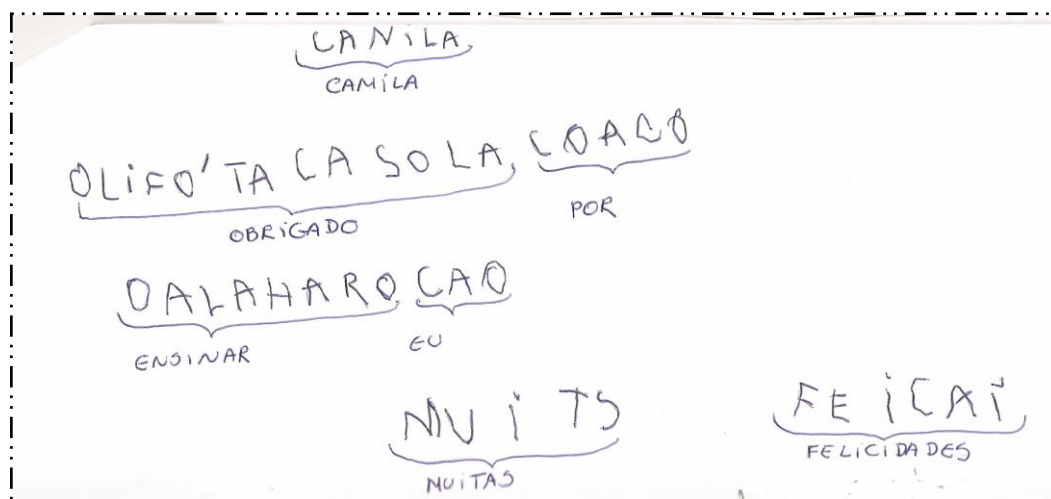
Imagem 13 – Avaliação final da escrita de Douglas (seis palavras e uma frase)



Na construção da frase o aluno destacou cada palavra, ressaltando início e final de cada uma, incluindo também os fragmentos menores da frase como, por exemplo, o artigo definido “A”.

Entretanto, salientamos que esta localização das partes da frase não ocorreu por decifração e sim por dedução. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999) [...] a suposição de que o artigo esteja escrito não depende da possibilidade de decifrar o texto. Pelo contrário, o decifrado foi utilizado como recurso acessório, sempre em submissão a suposição do sujeito e aos juízos de gramaticalidade que pode emitir (p. 123).

Ressaltamos que Douglas, novamente, se recusou a escrever o conto lido pela pesquisadora. O aluno, ao ser questionado quanto ao motivo da hesitação, afirmou que gostaria de escrever “outra coisa” – com suas palavras – pondo-se a iniciar a escrita de um bilhete de despedida para a pesquisadora, conforme mostra a imagem abaixo:



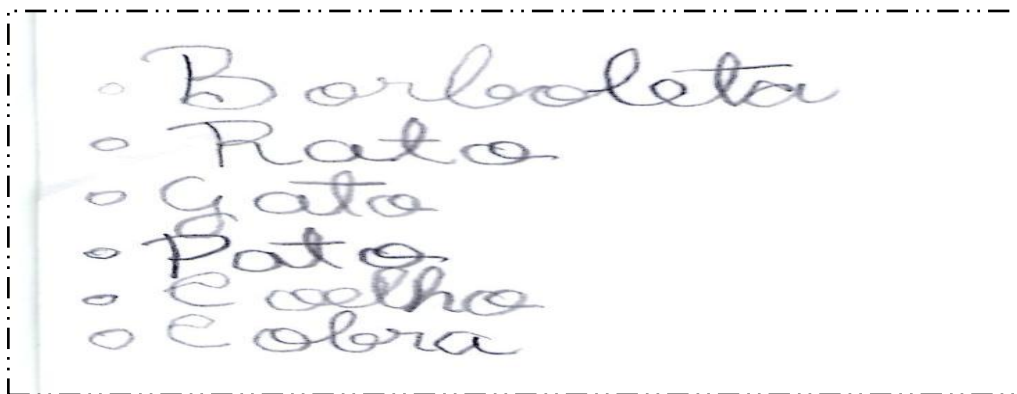
**Imagem 14 - Bilhete elaborado por Douglas no final da avaliação de escrita em substituição do relato**

Podemos observar que Douglas, a priori, compreende a funcionalidade do gênero bilhete (a análise deste gênero foi relatada no capítulo anterior). Quanto ao nível da escrita observamos, assim como na avaliação das seis palavras e uma frase, a presença de uma escrita com características silábico-alfabético.

Em relação ao teste de Liliane, a aluna se recusou a frase, alegando que não sabia, mas escreveu as seis palavras. A recusa em realizar tal atividade não foi devido a dificuldades relacionadas à língua escrita, já que a aluna encontrava-se no nível alfabético, mas sim, a aspectos pessoais, como já referido anteriormente. Apesar de estar alfabetizada não significa que suas dificuldades com a língua escrita tenham sido superadas. Ferreiro e Teberosky (1999) quando se reportam ao nível alfabético afirmam

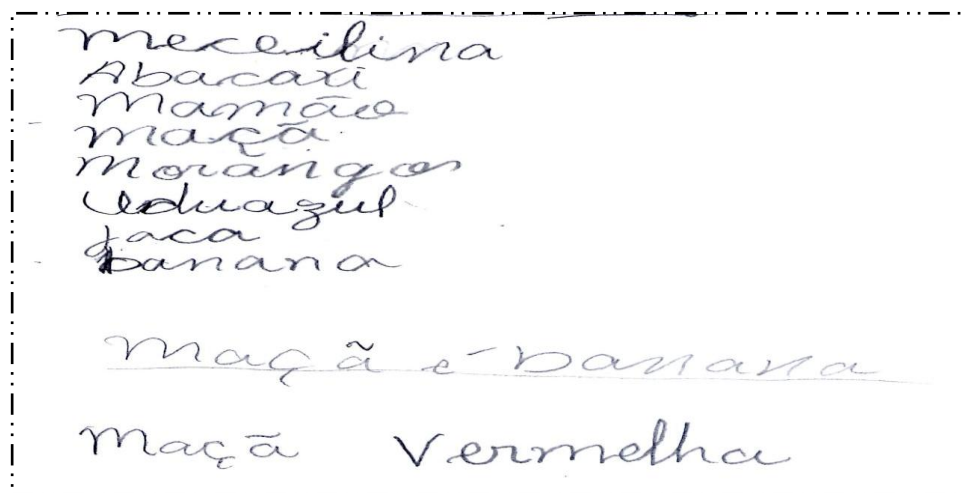
que “a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita” (p. 219).

Conforme a imagem abaixo Liliane escreveu todas as palavras convencionalmente, demonstrando que já compreendeu o sistema alfabético; “ela sabe que cada caractere da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba. Ela realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999. p. 219).



**Imagem 15 - Avaliação inicial da escrita de Liliane (seis palavras e uma frase)**

No pós-teste Liliane apresentou dificuldade em escrever sílabas não canônicas, como na palavra MELANCIA (MECEILINA). Supomos que seja pela dificuldade em compreender a sonoridade de sílabas nasalizadas devido à problemas no aparelho fonológico-nasal. No entanto, ela aceitou escrever a frase, chegando a escrever duas, sendo que escreveu, primeiro, a frase de baixo e em seguida, ao reler, afirmou que estava faltando algo, e escreveu espontaneamente a segunda logo acima, acrescentando um novo elemento, o verbo ser, como podemos observar na imagem abaixo:



**Imagem 16 - Avaliação final da escrita de Liliane (seis palavras e uma frase)**

A primeira frase apresentou elementos constitutivos, como o substantivo e o verbo; enquanto na segunda Liliane registrou somente o substantivo e adjetivo, mesmo que na leitura o artigo tenha aparecido. Sobre o uso do artigo, Ferreiro e Teberosky (1999) constataram que

num ato de leitura completo, o artigo aparece – porque passamos ao nível oral, e ali a criança sabe bem que esse enunciado sem artigo é agramatical – porém, isso não permite de modo algum inferir que o artigo tem que aparecer também no texto escrito [...] se o artigo não e uma palavra, não existem, então, não tem razões para escrevê-la (p. 126).

Ressaltamos que no pré-teste Liliane recusou-se a realizar a atividade de reescrita da história, apesar de recontá-la oralmente. Entretanto, no pós-teste se disponibilizou a realizar a reescrita da história. Ilustramos a seguir a reescrita do conto:

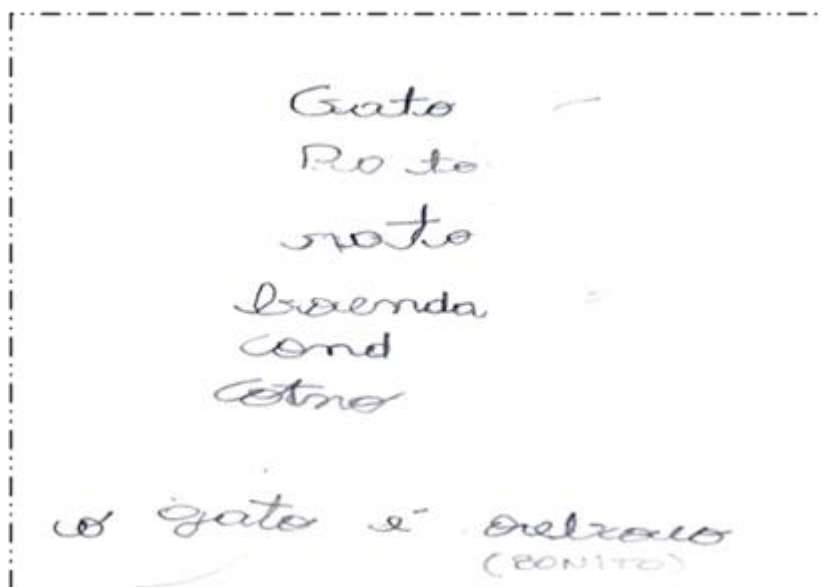
Peter Pan  
 sininho e historia anjo e estou Peter Pan  
 estou Peter Pan e as menina Joás e muella Depois  
 Já casa novo.  
 já foi eu nada casa Peter Pan ela menina  
 pra isso??  
 ela foi menina o que?  
 Parabéns você eu não é a menina  
 e Peter Pan foi!  
 bola não?  
 jaracé comer Homens?

**Imagem 17 - Avaliação final da escrita de Liliane (reconto)**

Observamos que na reescrita da história, Liliane não apresentou elementos estruturais que compõe o gênero conto, tais como, a sequência de eventos. Ao contrário, seu texto se apresenta de modo incoerente, mesmo incluindo os personagens e fatos ocorridos na história. Esse texto apresentou também o título diferenciado do corpo do

texto, ocorreu omissão da fórmula inicial e a aluna iniciou a história citando os personagens (CURTO et. al, 2000).

Por fim, a análise das avaliações de Vitor. Na escrita das palavras e frase realizada no pré-teste, o aluno apresentou uma escrita característica do nível silábico-alfabético, embora tenha escrito palavras convencionalmente. Com isto podemos supor que estas palavras já faziam parte de seu léxico, portanto estariam memorizadas, caracterizando-se como palavras estáveis, como, por exemplo, as palavras gato, rato e pato. Acreditamos, também, que esta memorização pode ser em decorrência da prática pedagógica que se limita ao uso frequente dessas palavras, como pode ser observada na imagem abaixo:



**Imagem 18 - Avaliação inicial de escrita de Vitor (seis palavras e uma frase)**

Quanto à escrita da frase, podemos observar a presença de uma das palavras memorizadas (gato). Ainda nesta frase há a presença do artigo definido (o) e do verbo. A escrita da palavra bonito (OEBOIO) caracteriza o nível silábico-alfabético.

Na reescrita do conto, Vitor respeitou a sequência da narrativa, incluindo os personagens, embora não tenha considerado as ideias secundárias. Ressaltamos que o aluno considerou parcialmente as características do gênero textual conto, uma vez que omitiu o título da história, como podemos observar na imagem abaixo:

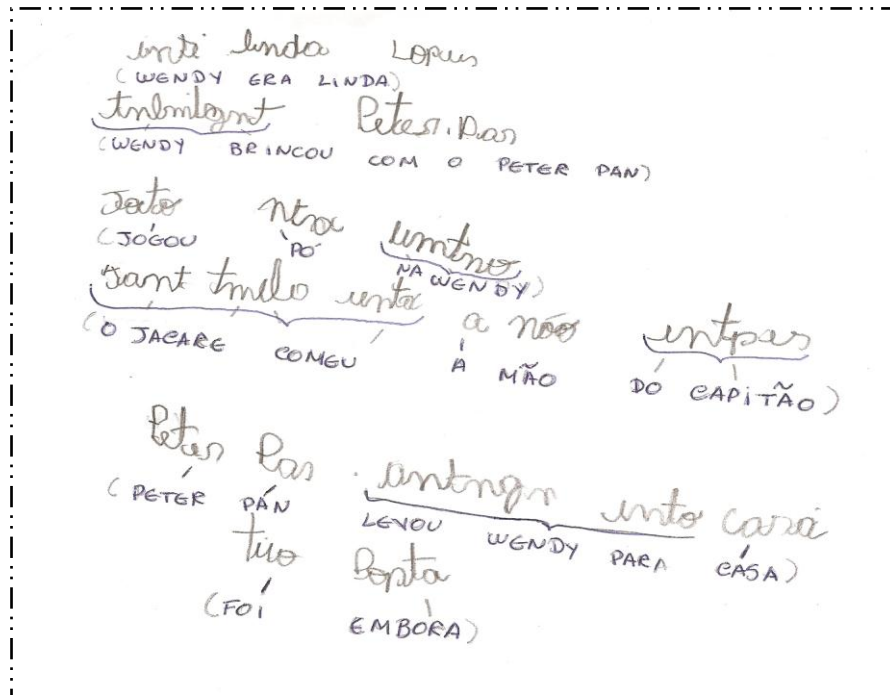


Imagem 19 - Avaliação inicial de escrita de Vitor (reconto)

Ao comparar a escrita das palavras durante o pré-teste com as do pós-teste, verificamos que Vitor apresentou evolução quanto ao nível de escrita, alcançando o nível alfabético, como ilustra a imagem abaixo:

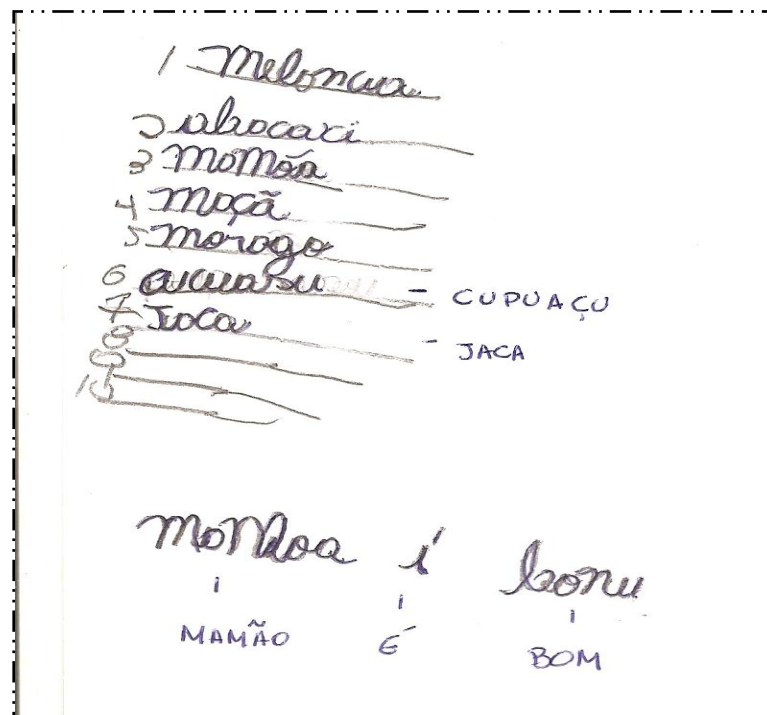


Imagem 20 - Avaliação final de escrita de Vitor (seis palavras e uma frase)

Na escrita das palavras, Vitor realizou uma análise sonora das palavras, compreendendo que cada uma dos caracteres corresponde a valores sonoros menores que sílaba. Durante a escrita de alguma palavra Vitor se defrontou com dificuldades próprias do nosso sistema de escrita alfabética, como nas palavras MORANGO (MORAGO) e CUPUAÇU (CUCUASU). Na escrita de cupuaçu apareceram problemas de ordem ortográfica, Vitor escreveu a sílaba ÇU com S, demonstrando compreender o valor sonoro, a relação fonema/grafema, embora apresente erros desta natureza – ortográfica.

Na escrita da frase, Vitor registrou o substantivo, verbo e adjetivo, omitindo o artigo definido. Entretanto, quando realizou a leitura oral de sua escrita, ele foi capaz de explicitá-lo sem se dar conta que havia omitido em sua escrita. Essa característica corrobora com os estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1999), já citados anteriormente.

Ainda comparando os dois testes (pré e pós), destacamos a reescrita do conto no pós-teste, visto que neste teste em comparação com o anterior, Vitor apresentou mais elementos textuais que caracterizam este gênero.

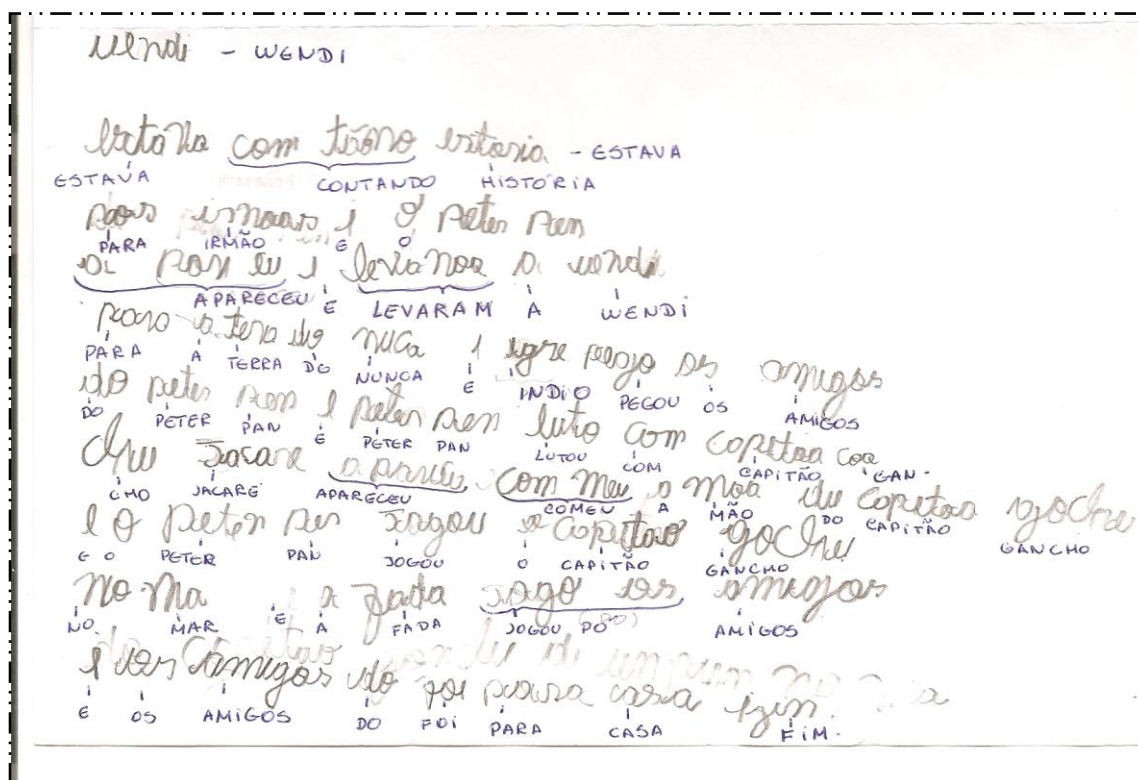


Imagem 21 – Avaliação final de escrita de Vitor (reconto)

No pós-teste evidenciou-se as ideias principais, inserindo a fórmula inicial da história, os personagens, e a ordem cronológica dos fatos. No entanto, podemos observar que Vitor não inseriu o título do conto, e no final do texto apresentou uma ideia confusa do enredo da história, confundindo eventos temporais.

Neste texto também observamos a presença da estrutura narrativa proposto por Labov e Walestesky (1967). Esses autores destacam cinco fases principais da sequência narrativa: situação inicial, complicação, ações, resolução, situação final. Na pesquisa de Gomes (2006) a autora afirma que “a estrutura da história é aprendida mais cedo do que as estruturas de outros gêneros” (p. 121).

A análise comparativa realizada entre as produções escritas dos pré-teste e pós-teste sugere que a mediação desempenhada pelos colegas da sala nas atividades de produção textual constitui-se como um instrumento significativo para a promoção do nível psicogenético de escrita dos sujeitos participantes deste estudo. Além da evolução conceitual, destacamos também nas atividades avaliativas do pós-teste a incorporação de elementos textuais que caracterizam o gênero conto, sugerindo que as atividades desenvolvidas em sala de aula, contemplando a diversidade de gênero, pode ter contribuído para esta evolução.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E UM NOVO PONTO DE PARTIDA

O conhecimento da linguagem escrita é construído pelos alunos em um movimento dialético, em que esses sujeitos, ao se apropriarem da escrita, a produzem conforme suas assimilações e generalizações, que por sua vez, são fomentadas a partir das interações com seus colegas e os diversificados materiais escritos.

Pautada nesta perspectiva, realizamos uma investigação sobre a importância da mediação pedagógica para a aprendizagem da linguagem escrita dos alunos com deficiência intelectual em parceria com colegas sem esse tipo de deficiência, com a coparticipação de professores das séries iniciais (2º; 3º e 4º ano) do Ensino Fundamental de duas escolas municipais de Fortaleza. A presente pesquisa objetivou analisar se a mediação do conhecimento da língua escrita realizada pelo aluno sem deficiência intelectual favorece a passagem dos níveis psicogenéticos do aluno com esse tipo de deficiência, bem como, averiguar se a qualidade da produção escrita do aluno com deficiência intelectual é modificada pela mediação exercida por um colega de sala sem deficiência.

Ao analisar os resultados obtidos nesta pesquisa acreditamos que as estratégias de mediação desenvolvidas pelos colegas apresentaram-se como instrumentos importantes para a produção escrita dos alunos com deficiência intelectual, em contexto de sala de aula. A estratégia de parceria entre aluno com e sem deficiência intelectual, promoveu a passagem dos níveis psicogenéticos dos alunos participantes (Douglas e Vitor), e a ampliação do vocabulário (Liliane e Vitor), bem como a participação desses alunos nos discursos/debates acerca da construção de sua escrita, abandonando muitas vezes, a posição de escriba - no sentido de ser aquele que apenas copia (Douglas, Liliane e Vitor) para aquele que constrói ideias que produzem sentido.

Ao observar os resultados deste estudo, vale destacar que um dos alunos (Douglas) apresentou muita dificuldade em compreender as consignas dadas pelos colegas, pois sua escrita no início desta investigação apresentava características do nível silábico, e seus colegas como não compreendiam essa escrita, consideravam-na como não convencional, solicitando sempre ao aluno participante à apagar seu texto e reescrevê-lo, a partir de orientações ditadas por eles. Tais orientações eram pautadas no ditado de letras e sílabas. Durante essas estratégias de mediação a pesquisadora, entrevistou, insistindo para que o colega mediador optasse em questionar o outro quanto à sua dúvida ao invés de ditar as respostas. Os dados referentes a esse aluno mostrou que



ele no final da pesquisa apresentou uma escrita com características silábico-alfabético, entretanto, também revelaram que este aluno não apresentou autonomia para produzir seus textos, dependendo constantemente de seus colegas ou de alguém para intervir. A qualidade das mediações e os procedimentos de mediação (quanto à forma: diretiva ou inibidora) dos seus colegas eram semelhantes às de sua professora, que por sua vez, não apresentou uma participação efetiva durante o desenvolvimento das atividades, bem como no decorrer dos momentos de mediação dentre as duplas ou nos pequenos grupos. Fato este, que também foi evidenciado na sala da Liliane, em que a professora deixou por muitas vezes os alunos dependendo apenas das contribuições da pesquisadora.

Ainda quanto à qualidade das mediações, destacamos a turma da Liliane. Os resultados referentes a essa aluna também apresentaram mediações fragmentadas e pautadas em ditados de letras e de sílabas. Acreditamos, com base nesses dados, que as suas produções escritas não apresentaram ampliação conceitual, devido a dois fatores principais: 1) a qualidade das mediações (como já ressaltadas) e 2) devido a dualidades de natureza fisiológicas e intrapessoais. Esta última é acentuada pelo distanciamento entre a aluna e seus colegas de sala, no qual, deveria ser minimizado com ações pedagógicas que potencializassem o papel da aluna em sala. Concluindo essa observação da referida aluna, há indícios que tais dificuldades, em destaque à primeira, favoreceram a não ampliação conceitual de seus textos produzidos em duplas no contexto da sala de aula.

Quanto às mediações manifestadas na sala do Vitor, elas se apresentaram qualitativamente favoráveis no que se refere à passagem do nível psicogenético, bem como a ampliação do vocabulário, uma vez que os alunos em situação de produção textual puderam se perceber como fonte de conhecimento. Vale destacar que a professora desta turma tinha o hábito de fazer atividades em que o outro colega poderia ser consultado, mas com algumas limitações metodológicas tais como, não poder realizar a atividade de produção do início ao fim, uma vez que a professora só permitia parcialmente essa participação e sim apenas em alguns momentos. A pesquisa possibilitou a sistematização dessa organização em pares ou quando necessário em pequenos grupos.

Como podemos observar a utilização de atividades de produção textual em duplas constituídas por aluno com e sem deficiência intelectual se mostrou qualitativamente favorável para o desenvolvimento dos aspectos que norteiam as produções escritas dos alunos participantes desta pesquisa. Entretanto, para que essa

qualidade nas mediações entre alunos ocorra, estes não devem ser deixados sozinhos, mas sim, orientados por seus professores, que por sua vez, devem, antes de tudo, compreender a importância da qualidade da mediação que é desenvolvida com os mesmos.

Acreditamos que a presente investigação poderá colaborar com a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos sobre as produções escritas dos alunos com deficiência intelectual em um contexto de mediação na sala de aula comum, mesmo em atividades que parecem requerer maior maturidade conceitual da língua escrita para sua elaboração. Outra possível contribuição diz respeito ao conhecimento de aspectos da prática pedagógica para o desenvolvimento de atividades de produção escrita em parceria envolvendo pares de alunos com e sem deficiência intelectual. Este conhecimento poderá favorecer a proposta de uma prática que atenda a todos os alunos, no sentido de respeitar, valorizar e desafiar a sua aprendizagem, embora não tenhamos como objetivo a investigação sobre a prática pedagógica.

Destacamos ainda, a importância da ampliação e do aprofundamento de estudos fomentados por esta investigação para que assim possa em futuras investigações, elucidar os aspectos que norteiam a aprendizagem e o desenvolvimento da escrita e da leitura de aluno com deficiência intelectual em um ambiente de sala comum, levando em consideração a qualidade da mediação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

AZEVEDO, Claudinéia B. e TARDELLI, Marlete C. Escrevendo e falando na sala de aula. In CHIAPPINI, Lígia. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. GERALDI, João Wanderley e CITELLI, Beatriz (Orgs). São Paulo: Cortez, 2004, p. 25 – 47.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. 2a. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Atendimento Educacional especializado. In: GOMES, Adriana Leite Limaverde et. al. *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental*. SEESP, p. 13-28, 2007.

BONINI, Adir. *Ensino de gêneros textuais: a questão de escolhas e metodologias*. Trabalhos em lingüística aplicada – n 37, Campinas, jan/jun, 2001, p. 7 a 23.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, SEESP, 2007.

BRILHANTE, Luiza Hermínia de A. A. SILVA, Camila Barreto. *O que revelam as produções escritas das crianças? reflexões sobre os “erros” lingüísticos na alfabetização inicial*. Anais da Anpae, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

BRONCKART J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

\_\_\_\_\_. *Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif*. Calidoscópio 2, p. 113-123, 2004.

BOOTH, T. AINSCOW, M. *Indicador de Inclusão: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centr for studies on Inclusive education, Bristol UK, 2000.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1995.

CAPPO, D. *Social inclusion initiative. Social inclusion, participation and empowerment. Address to Australian Council of Social Services National Congress, 28-29, November, 2002, Hobart, 2002.*

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. Campinas SP, mercado de letras, 2003.

CELANI, M.A.A. (org) *Professores e formadores em mudança*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

CHARTIER, Anne Marie. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre, RS.: Artes Médicas, 1996.

CHARTIER Anne-Marie. CLESSE, Christiane. HÉBRARD, Jean. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Artmed, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues. *Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula*. Revista Estudos de Psicologia, vol, 12, p. 47-56, n. 1. 2007.

\_\_\_\_\_. et. al. *Inter(ação) social nos contextos de pesquisa/intervenção em escolas de fortaleza*. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 15, n. 1, p. 127-135, jan./mar. 2010.

COSTA, Vera Lúcia Anunciação. *A produção de textos na deficiência mental*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná – Letras, v. 2, p. 270, 2004.

CURTO, L. M.; MORILLO, M. M. E TEIXIDÓ, M. M. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. 5 ed. Campinas, SP: AUTORES ASSOCIADOS, 1996.

DORIN, E. *Dicionário de Psicologia*. Editora Melhoramentos, 1978.

FERREIRO, E. *Os Processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. *A Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

\_\_\_\_\_. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. *O ato pedagógico como possibilidades de prazer, engajamento e significado: possibilidades de inclusão no contexto da exclusão social*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 17. (PUCPR), p. 11-20. 2006.

\_\_\_\_\_. *Deficiência intelectual: cognição e leitura*. Fortaleza, Edições UFC, 2012 (no prelo).

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. BONETI, Lindomar Wessler. POULIIN, Jean Robert. *Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar*. Edições UFC, 2010.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. et al. *Avaliação da leitura e da escrita: uma abordagem psicogenética*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*, Hillsdale, N.Y.: Lawrence Erlbaum Associates, p. 231-235, 1976.

FREILER, C.; ZARNKE, P. *Le contexte de l'inclusion sociale: La perspective de la Fondation Laidlaw sur l'inclusion sociale*. Cahiers de recherche, Réflexions sur l'inclusion sociale. Janvier, 2003, p. 5-8. (Disponível em: [http://www.laidlawfdn.org/cms/file/children/sommaires\\_jan2003.pdf](http://www.laidlawfdn.org/cms/file/children/sommaires_jan2003.pdf)).

GAUTHIER, D. e POLUIN, J. R. *Analyse didactique d'une situation d'apprentissage coopératif des mathématiques au primaire réalisée dans un contexte d'intégration scolaire*. Éducation et francophonie, vol., 31, n 2, numéro thématique de novembre. Quebec-Chicoutimi, 2003.

GOES, M.C. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GOES, M.C. & SMOLKA, A.L. B. (ORG). *A significação nos espaços educacionais - interação social e subjetividade*, Campinas, Papirus, 1997, p. 11-28.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro, 2008.

KATO, Mary A. *A concepção da escrita pela criança*. Campinas, SP, Fontes, 1988.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

LUSTOSA, Geny. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. *Inclusão: O desafio de conviver com a diferença de conviver na sala de aula*. Congresso Latino Americano sobre Educação Inclusiva 1, anais. João pessoa, nov, 2001.

MACHADO, Rosagela. *Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e praticas*. São Paulo, Cortez Editora, 2009,

MAGALHÃES, M. C. *Contribuições da Pesquisa Sócio-Histórica para a Compreensão dos Contextos Interacionais da Sala de Aula de Línguas: foco na formação de professores*. The Specialist. V. 17, nº. 1, p. 01-18. São Paulo, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. (org). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORAIS, A.G. *Ortografia: ensinar e aprender*, Ática, 1989.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In; *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, p. 20-36, 2003.

MARTINS, Nádia Cesar da Silveira. *Crianças com síndrome de Down: relações entre fala, gestos e produção gráfica*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos - Educação Especial (Educ. do Indivíduo Especial), 1v. p. 194, 1996.

MELO, Claudiana Maria Nogueira de. *Os gêneros textuais na formação do professor alfabetizador: implicações para a prática pedagógica*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceará, 2009.

MELO, Bárbara Olímpia Ramos de. *A apropriação dos gêneros textuais: concepção, diretrizes e expectativas na alfabetização de jovens e adultos*. UFC, mestrado em lingüística, 2003.

MELO, Cristina Teixeira V. de. BARBOSA, Maria Lúcia F. de F. As relações interpessoais na produção do texto oral e escrito. In: MARCUSCHI, Luiz, Fala e escrita. Belo Horizonte, Autêntica 2007 (disponível em: [http://www.ceelufpe.com.br/e-books/Fala\\_Escrita\\_Livro.pdf](http://www.ceelufpe.com.br/e-books/Fala_Escrita_Livro.pdf)).

MEURER, José Luiz. *O conhecimento dos gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem*. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota e TOMITCH, Leda Maria Braga. Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: insular, p. 149-166.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. 80 p.

MITTLER, Peter, *Educação Inclusiva: contextos sociais*, Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOLINA Y GARCIA, S., ALBAN-METCALFE, J. *Integrated or inclusive education versus interactive education: the need for a new model*. European Journal of Special Needs Education, v.13, n. 2, 1998, p. 170-179.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, p. 51-66, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Lev Vygotsky*. Coleção Grandes Pensadores. Produção e distribuição: CEDIC, Produção: Atta Mídia e Educação. Brasil (45 min.). col. Documentário. 2006.

\_\_\_\_\_. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PERRONI, M. C. Considerações sobre a aquisição do discurso dissertativo. *Leitura: teoria e prática*. Campinas (SP), n.16, p.56-61, 1990.

PIAGET, Jean. *Os seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1991.

PINO, Angel. *O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano*. In: Cadernos CEDES 24 – Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991. p. 32-43.

RACCO, Maria Thereza Fraga. *Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, p.: 25-34, 1990 (Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n75/n75a03.pdf>; acessado em 06.03.2012).

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 14ª edição, Petrópolis: Vozes, 2002.

ROCHA, I. L. V. *Pontuação e formato gráfico do texto: aquisições paralelas*. DELTA. São Paulo, v. 12, nº 01, p. 1-34, 1996.

SÁ, C. P. *A Construção do Objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Entrevista com Prof. Boaventura de Souza Santos*. (On line). Disponível: <http://www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boaven1.htm>, 1995.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. 5 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Revista Brasileira de educação. Maio/junho, julho e agosto, n1, p. 27 a 40, 1999.

SCHNEUWLY, B. & J, DOLZ. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B. & J. DOLZ. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Mercado de Letras, p 71-94, 2004.

SILVA, Alexsandro da. *Pontuação e gêneros textuais: uma análise das produções escritas de alunos da escola pública*. Anais ANPED, 2003 (disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt10/t101.pdf>).

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização: a ressignificação do conceito*. Alfabetização e Cidadania, nº 16, p 9-17, jul., 2003.

STAINBACK, S. *Considerações contextuais e sistêmicas para a educação inclusiva*. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília: v. 2, n. 3 dez/2006, p. 8-14.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TEBEROSKY, Ana, *Psicopedagogia da linguagem escrita*, Petrópolis, RJ: vozes, 9 ed, 2001.

\_\_\_\_\_. *Aprendendo a ler e a escrever*. São Paulo, Atica, 1992.

TEBEROSKY, Ana. COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VALE, Maria José. Escrita e Leitura Iniciais na Alfabetização de Adultos: um enfoque sócio-construtivista. In: \_\_\_\_\_. *Educação de Jovens e Adultos: a construção da leitura e da escrita*. São Paulo: IPF, 2002, p.6-63.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. 2ª ed. bras. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. 2ed. Madri:Visor, 2000, t.III.

VYGOTSKY, L.S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11ª edição, São Paulo, Ícone, 2010.

Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artmed.





## ANEXO 1

### Pesquisas relacionadas ao campo 1 - Inclusão e deficiência intelectual

1. ANHÃO, Patrícia Páfaro Gomes. PFEIFER, Luzia Iara. *Interação social de crianças com síndrome de Down na educação infantil*. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.16, n.1, p.31-46, Jan.-Abr, 2010.
2. BATISTA, Marcus Welby. ENUMO, Sônia Regina Fiorim. *Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros*. Estudos de Psicologia, p. 101-111, 2004.
3. BRAGA, Adelaide Maria Melo. *Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual em escolas regulares*. VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2010.
4. BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. *Inclusão escolar: o aluno com deficiência na escola regular*. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de. *Escola, diferença e inclusão*. Edições UFC, 2010.
5. CARVALHO, Lorena Resende. *O letramento do aluno com deficiência mental no contexto da escola inclusiva-relato de uma experiência*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Educação, 1v, p. 151, 2004.
6. FERRAZ, Clara Regina Abdalla. ARAÚJO, Marcos Vinícius de. CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues. *Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores*. Revista Brasileira de Educação Especial, vol.16, nº.3, Marília Sept./Dec, 2010, (Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382010000300006&script=sci\\_arttext&tlng=PT](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382010000300006&script=sci_arttext&tlng=PT)).
7. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. *Relatório Técnico de Pesquisa: Projeto Gestão da Aprendizagem na Diversidade*. Universidade Federal do Ceará - CAPES. 2008a.
8. FIGUEIREDO, Eliene Vieira de. *Prática de leitura e de escrita na diversidade de sala de aula: desafios e possibilidades*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Ceará, 2008b.
9. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. FERNANDES, A. C.. *A importância da mediação pedagógica na apropriação de estratégias de escrita por alunos com deficiência intelectual*. In: 19º Encontro de pesquisa educacional Norte e Nordeste, João Pessoa. 2009.
10. GOMES, Adriana Leite Limaverde. *“Como subir nas tranças que a bruxa cortou”?* *Produção textual de alunos com síndrome de Down*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará - Educação v. 1, p. 290, 2006.
11. JURDI, Andréa Perosa Saigh. AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo de Moraes. *A inclusão escolar de alunos com deficiência mental: uma proposta de intervenção do*

- terapeuta ocupacional no cotidiano escolar*. Estudos de Psicologia I, Campinas p. 191-202, abril – junho, 2006.
12. LEITE, Zinole Helena Martins. *Inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental: entre o possível e o desejável*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, 2006.
  13. LUSTOSA, Francisca Geny. *Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega a diversidade*. Fortaleza, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará, 2002.
  14. MORAES, Marcela Cristina de. *Mediação pedagógica, inserção escolar de alunos com deficiência mental e arte: um olhar sobre o projeto espaço criativo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia – Psicologia, p.153, 2007.
  15. MIRANDA, Claudia Celencina Carvalho de. "O que dizem as letras? - O início do processo de aquisição da linguagem escrita em portadores de síndrome de Down.". Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio De Janeiro – Educação 1v, p. 245, 1999.
  16. OLIVEIRA, Solange Alves de. *O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de escrita alfabética numa escolarização organizada em ciclos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, 2004.
  17. SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A educação interativa, a cooperação e o ensino de atenção às diferenças. In: *Escola, diferença e inclusão*. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Edições UFC, p., 11-21, 2010.
  18. TRAVAGLINI, Rosaní Rossetto. *Análise do processo de alfabetização de jovens e adultos com deficiência mental*. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba – Educação, 1v, p. 89, 2004.
  19. VIEIRA, Alexandro Braga. *É tempo de inclusão escolar: práticas pedagógicas de leitura e escrita nos anos finais de ensino fundamental*. Revista, FACEVV, Vila Velha, n.4, p 12 – 21, Jan/ Jun, 2010.

## ANEXO 2

**Pesquisas relacionadas ao campo 2 - Mediação e deficiência intelectual/mental**

1. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. *Projeto Gestão da Aprendizagem na Diversidade*. Relatório técnico de pesquisa. Universidade Federal do Ceará - CAPES. 2008a.
2. HIROTSU, Aline. *A música como instrumento de mediação no desenvolvimento de alunos com deficiência mental*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá – Educação, v 1, p. 140, 2008.
3. LUSTOSA, Francisca Geny. *Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega a diversidade*. Fortaleza, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará, 2002.
4. KLIEMANN, Marciana Pelin. *A informática na educação especial e a questão da autonomia*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Oeste Paulista – Educação v. 1, p. 120, 2006.
5. MORAES, Marcela Cristina de. *Mediação pedagógica, inserção escolar de alunos com deficiência mental e arte: um olhar sobre o projeto espaço criativo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia – Psicologia, p.153, 2007.
6. OLIVEIRA, Solange Alves de. *O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de escrita alfabética numa escolarização organizada em ciclos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, 2004.
7. OLIVEIRA, Maria Lucidalva Mota de. *O uso do Computador como Mediador da Produção Textual do Deficiente Mental*. Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – EDUCAÇÃO, v. 1, p. 250, 2007.
8. PINTO, Gláucia Uliana. GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar*. Revista Brasileira de Educação Especial, v.12, n.1, jan./abr, 2006.
9. POULIN, Jean Robert. *Étude de l'influence d'une Procédure d'apprentissage de type socio-cognitif basée sur une confrontation interindividuelle de points de vue ayant une déficience intellectuelle légère* (these de doctorat). Université de Montreal, 1989.
10. ROCHA. S. R. M, ALVES, J. G. & NEVES, H. S. F. das. *Indivíduos com deficiência e mediação em leitura: reconstruindo identidades*. In Revista de Educação Especial/Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação, Departamento de Educação Especial. – N 24, v. 29, Santa Maria, 2004.
11. TRAVAGLINI, Rosaní Rossetto. *Análise do processo de alfabetização de jovens e adultos com deficiência mental*. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba – Educação, 1 v, p. 89, 2004.

**ANEXO 3****Pesquisas relacionadas ao campo 3 - Deficiência intelectual e linguagem escrita**

1. ANUNCIACÃO, Vera Lúcia. *A Produção de Textos na Deficiência Mental*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná, 2004.
2. ALVES, José Moysés. *Estudo sobre a relação entre a extensão falada/escrita de 1. palavra, por crianças portadoras de síndrome de Down*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 1987.
3. BONETI, Rita Vieira de Figueiredo. *L'émergence du langage e'crit chez les enfants présentant une déficience intellectuelle*. Université Laval. Québec, 1995.
4. \_\_\_\_\_. *Le dévelotement du langage e'crit chez les enfants présentant une déficience intellectuelle: L'interprétation du prénom*. *Archives Psychologie*. Genebre, 1996, n° 64.
5. \_\_\_\_\_. *A interpretação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual* - Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1997.
6. \_\_\_\_\_. *A Representação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual*. *Educação em Debate* - V. 1. n° 37 - 1999. Fortaleza, Edições da Universidade Federal do Ceará.
7. BONETI, R. V. F., SAINT-LAURENT, L. e GIASSON, J. *Apprentissage de la lecture: processus reliés à l'interprétation du prénom*. *Revue franchophone de la déficience intellectuelle*, numero spécial, Québec, Maio, 1995.
8. BLOCH, Silvine Bonaccorsi Barbato. *Processo de produção textual de uma jovem com síndrome de Down*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília – Psicologia, v.1, p. 260, 1997.
9. CARVALHO, Lorena Resende. *O letramento do aluno com deficiência mental no contexto da escola inclusiva-relato de uma experiência*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Educação, 1v, p. 151, 2004.
10. CRUZ, Mara Lúcia Reis Monteiro da. *Lentes digitais: a construção da linguagem escrita de adultos portadores de deficiência mental em ambiente informatizado de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio De Janeiro – Educação, 1v. 134p, 2004.
11. COUSSEAU, Salette Rocio. *A aquisição da escrita por portadores da síndrome de Down*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná – Letras, v. 2, p. 132, 2001.
12. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. *Leitura, Cognição e Deficiência Mental*. Anais do XV EPENN. São Luis, Ma, 2001.

13. \_\_\_\_\_. *El aprendizaje de La lengua escrita em sujetos com deficiência mental*. IV Congreso Internacional sobre adquisición de las lenguas Del estado. Salamanca: Universidade de Salamanca, 2004.
14. \_\_\_\_\_. *El aprendizaje de la lengua escrita en sujetos con deficiencia mental*. IV Congreso Internacional sobre adquisición de las lenguas del estado: language e interculturalidad, Salamanca: Ediciones Universidade de Salamanca, p. 748-761, 2005.
15. \_\_\_\_\_. *Leitura, Cognição e Deficiência Mental*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
16. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. GOMES, Adriana Leite Limaverde. *L'apprentissage de La lecture d'élèves porturs de retard intellectuel issus de classe moyenne ou défavorisée*. Colloque international de l'AFEC, Dijon. Situations de handicap et systèmes éducatifs, analyses comparatives, 2003.
17. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. ROCHA, Ingrid L. *A manifestação de habilidades metacognitivas em sujeitos com deficiência mental*. In: XVI Encontro de pesquisa norte e nordeste, EPENN, Aracajú, Educação. Pesquisa e Diversidade Regional, 2003.
18. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. POULIN, Jean Robert. Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia de pesquisa. In: CRUZ, S. H. V. (org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. 1 ed., v.1, p. 245-263, São Paulo: Cortez, 2008.
19. HELENA, Adler Ana. *Aquisição da linguagem escrita em crianças portadoras de síndrome de Down*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Educação, 2v, p. 127, 1992.
20. INHELDER, Bärbel. *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux, 2ième édition augmentée*, Neuchâtel (Suisse): Éditions Delachaux & Niestlé, 1963.
21. JATOBÁ, Carla Mercês da Rocha. *Eles conseguem; estudo sobre alfabetização em crianças com síndrome de Down*. Natal, Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1995.
22. KATIMS, D. S. Emergency of literacy in preschool children with disabilities. Learning Dishability Quarterly, 1994.
23. LUSTOSA, Francisca Geny da Costa. *Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará – Educação, 1v, p. 265, 2002.
24. GOMES, Adriana Leite Limaverde. *Leitores com síndrome de Down: a voz que vem do coração*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará – Educação, 1v, p. 149, 2001.

25. GOMES, Adriana Leite Limaverde. “*Como subir nas tranças que a bruxa cortou*”? *Produção textual de alunos com síndrome de Down*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará - Educação v. 1, p. 290, 2006.
26. OLIVEIRA, Solange Alves de. *O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de escrita alfabética numa escolarização organizada em ciclos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, 2004.
27. PAOUR, J. L. *modele cognitif et developmental du retard mental: pour comprendre et intervenir*. Université de Provence : Marseille, 1991.
28. MARTINS, Nádia Cesar da Silveira. *Crianças com síndrome de Down: relações entre fala, gestos e produção gráfica*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos - Educação Especial (Educ. do Indivíduo Especial), 1v. p. 194, 1996.
29. MIRANDA, Claudia Celencina Carvalho de. “*O que dizem as letras? - O início do processo de aquisição da linguagem escrita em portadores de síndrome de Down*”. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio De Janeiro – Educação, 1v, p. 245, 1999.
30. MOURA, Vera. *O Poder do saber: relato e construção de uma experiência em alfabetização*. Porto Alegre: Kuarup, 1997.
31. POULIN, Jean Robert. Étude de l’influence d’une Procédure d’apprentissage de type sócio-cognitif basée sur une confrontation interrindividuelle de points de vue ayant une déficience intellectuelle légêre (these de doctorat). Université de Montreal, 1989.
32. ROCHA. S. R. M, ALVES, J. G. & NEVES, H. S. F. das. *Indivíduos com deficiência e mediação em leitura: reconstruindo identidades*. In Revista de Educação Especial/Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação, Departamento de Educação Especial. – N 24, v. 29, Santa Maria, 2004.
33. SHIMAZAKI, Elsa Midori. *Letramento em jovens e adultos com deficiência mental*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo – Educação, 1v. 182p., 2006.
34. SOLER, Lais Aparecida Fernandes. *Alfabetização e suas relações com a construção do conhecimento: um estudo em deficiência mental leve*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – Educação, 1v. 107p., 2001.
35. TRAVAGLINI, Rosaní Rossetto. *Análise do processo de alfabetização de jovens e adultos com deficiência mental*. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba – Educação, 1v, p. 89, 2004.
36. VIEIRA, Cidclay Wewerton Veríssimo. SILVA, Camila Barreto. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A mediação e o conflito cognitivo como elementos constitutivos da produção textual de alunos com deficiência intelectual. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de. ROCHA. Silvia Roberta. GOMES, Adriana Leite Limaverde. *Práticas de leitura no contexto da escola das diferenças*. Fortaleza; Edições UFC, 2010.

## ANEXO 4

### Pesquisas relacionadas ao campo 4 - Mediação, deficiência intelectual e linguagem escrita.

1. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. El aprendizaje de La lengua escrita em sujetos com deficiência mental. IV Congreso Internacional sobre adquisición de las lenguas Del estado. Salamanca: Universidade de Salamanca, 2004.
2. \_\_\_\_\_. *El aprendizaje de la lengua escrita en sujetos con deficiencia mental*. IV Congreso Internacional sobre adquisición de las lenguas del estado. Salamanca: Universidade de Salamanca, 2005.
3. \_\_\_\_\_. Relatório técnico de pesquisa: projeto gestão da aprendizagem na diversidade. Universidade Federal do Ceará - CAPES. 2008a.
4. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. FERNANDES, A. C.. *A importância da mediação pedagógica na apropriação de estratégias de escrita por alunos com deficiência intelectual*. In: 19º Encontro de pesquisa educacional Norte e Nordeste, João Pessoa. 2009.
5. FREITAS, Josefa Fátima de Sena. *TEXTUALIZAÇÃO E AÇÃO PEDAGÓGICA: um estudo com aluno deficiente mental*. Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – EDUCAÇÃO, 1v. 147p., 2008.
6. GOMES, Adriana Leite Limaverde. *Leitores com síndrome de Down: a voz que vem do coração*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará – Educação, 1v, p. 149, 2001.
7. \_\_\_\_\_. *“Como subir nas tranças que a bruxa cortou”? Produção textual de alunos com síndrome de Down*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará - Educação v. 1, p. 290, 2006.
8. KATIMS, D. S. Emergency of literacy in preschool children with disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 1994.
9. LUSTOSA, Francisca Geny da Costa. *Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará – Educação, 1v, p. 265, 2002.
10. LEAL, Telma Ferraz. LUZ, Patrícia Santos. *Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação*. *Revista Educ. Pesq.*, vol.27, no.1, São Paulo, Jan./Jun, 2001 (Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022001000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100003)).
11. MIRANDA, Claudia Celencina Carvalho de. *"O que dizem as letras? - O início do processo de aquisição da linguagem escrita em portadores de síndrome de Down"*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio De Janeiro – Educação, 1v, p. 245, 1999.



12. MOUSSATCHÉ, Anna Helena. *Alfabetização e consciência fonológica: um estudo de intervenção com jovens pré-leitores portadores de síndrome de down*. Doutorado. Universidade de São Paulo – Educação, 1v. 165p. 01/10/2002.
13. OLIVEIRA, Maria Lucidalva Mota de. *O uso do Computador como Mediador da Produção Textual do Deficiente Mental*. Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – EDUCAÇÃO v. 1, p. 250, 2007.
14. MARTINS, Nádia Cesar da Silveira. *Crianças com síndrome de Down: relações entre fala, gestos e produção gráfica*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos - Educação Especial (Educ. do Indivíduo Especial), 1v. p. 194, 1996.
15. PAOUR, J. L. *modele cognitif et developmental du retard mental: pour comprendre et intervenir*. Université de Provence : Marseille, 1991.
16. SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. FERNANDES, Anna Costa. *Mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental* p. 72/82, IN: GOMES, Adriana L. Limaverde... [et al.]- Deficiência mental, Atendimento Educacional Especializado, São Paulo : MEC/SEESP, 2007.
17. SANTANA, Inácia. *A Construção Social da Aprendizagem da Escrita*. In: Revista Escola moderna nº 19, 5ª, 2003, pp. 5-32.
18. SHIMAZAKI, Elsa Midori. *Letramento em jovens e adultos com deficiência mental*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo – Educação, 1v. 182p.,2006.
19. VIEIRA, Cidclay Wewerton Verissimo. MOURA, Cintia Lima. Silva. SILVA, Camila Barreto. *A mediação e o conflito sócio-cognitivo como elemento constitutivo da produção textual de alunos com e sem deficiência intelectual*. IN : XXVIII Encontro de Iniciação Científica da Universidade Federal do Ceará, 2009.
20. VIEIRA, Cidclay Wewerton Veríssimo. SILVA, Camila Barreto. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A mediação e o conflito cognitivo como elemnetos constitutivos da produção textual de alunos com deficeincia intelectual. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de. ROCHA. Silvia Roberta. GOMES, Adriana Leite Limaverde. *Práticas de leitura no contexto da escola das diferenças*. Fortaleza; Edições UFC, 2010.
21. VIEIRA, Alexandro Braga. *É tempo de inclusão escolar: práticas pedagógicas de leitura e escrita nos anos finais de ensino fundamental*. Revista, FACEVV, Vila Velha, n.4, p 12 – 21, Jan/ Jun, 2010.

ANEXO 5<sup>44</sup>

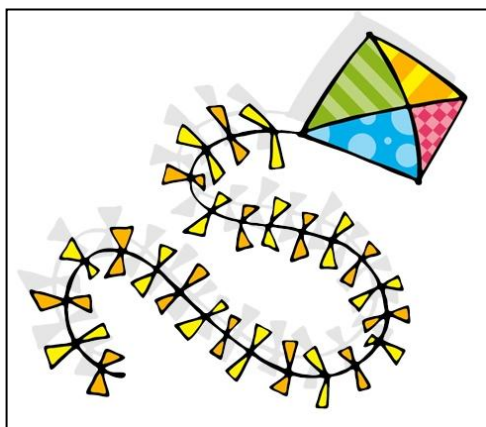
## FICHA DE AVALIAÇÃO DA ESCRITA

NOME DO ALUNO: \_\_\_\_\_

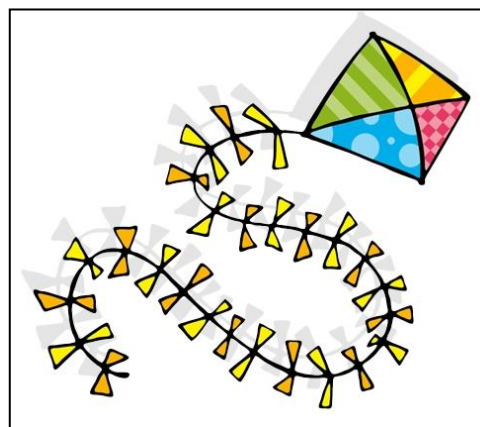
TURMA: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_

## RELAÇÃO ENTRE TEXTO E CONTEXTO



PIPA



CARRO

	SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES
Apóia-se no desenho para identificar as palavras			
Reconhece a diferença entre as escritas das palavras			
Reconhece a diferenças entre as escritas das palavras e justifica essa diferença			

<sup>44</sup> Atividade inspirada em FIGUEIREDO, Rita Vieira de. GOMES, Adriana Leite Limaverde. FARIAS, Maria Cílvio Queiroz. MELO, Claudiana Maria Nogueira de. *Avaliação da Leitura e da Escrita: uma abordagem psicogenética*. Fortaleza, Edições UFC, 2009.

ANEXO 6<sup>45</sup>

## FICHA DE AVALIAÇÃO DA ESCRITA

NOME DO ALUNO: \_\_\_\_\_

TURMA: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_

## RELAÇÃO ENTRE TEXTO E CONTEXTO



MARCOS BRINCA DE BOLA

	SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES
Identifica a frase escrita com base na gravura			
Identifica na frase escrita palavras correspondentes aos elementos da figura			
Identifica na frase o início e o término de cada palavra			
O (a) aluno (a) lê convencionalmente			

<sup>45</sup> Atividade inspirada em FIGUEIREDO, Rita Vieira de. GOMES, Adriana Leite Limaverde. FARIAS, Maria Cílvia Queiroz. MELO, Claudiana Maria Nogueira de. *Avaliação da Leitura e da Escrita: uma abordagem psicogenética*. Fortaleza, Edições UFC, 2009.

ANEXO 7<sup>46</sup>

## FICHA DE AVALIAÇÃO DA ESCRITA

NOME DO ALUNO: \_\_\_\_\_

TURMA: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_

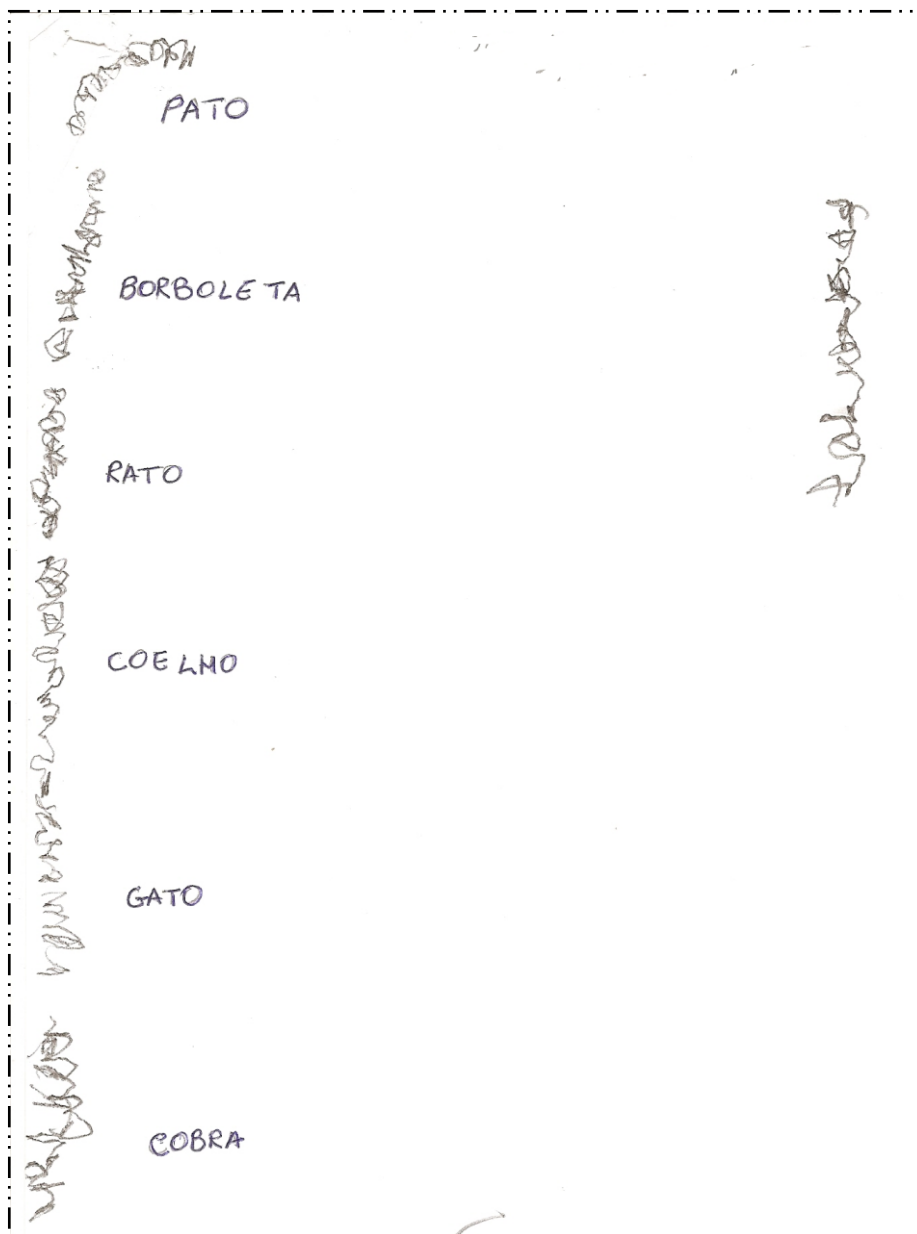
## RECONTO DE UMA NARRATIVA LIDA PELO PESQUISADOR

	SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES
Reescreve o texto considerando ideias secundárias			
Reescreve o texto considerando as ideias principais			
Reescreve o texto considerando ideias principais, personagens e ordem cronológica dos fatos			
Cria um novo texto a partir de uma das ideias do texto lido pelo pesquisador			
Cria um novo texto sem relação com o texto lido pelo pesquisador			

<sup>46</sup> Atividade inspirada em FIGUEIREDO, Rita Vieira de. GOMES, Adriana Leite Limaverde. FARIAS, Maria Cílvio Queiroz. MELO, Claudiana Maria Nogueira de. *Avaliação da Leitura e da Escrita: uma abordagem psicogenética*. Fortaleza, Edições UFC, 2009.

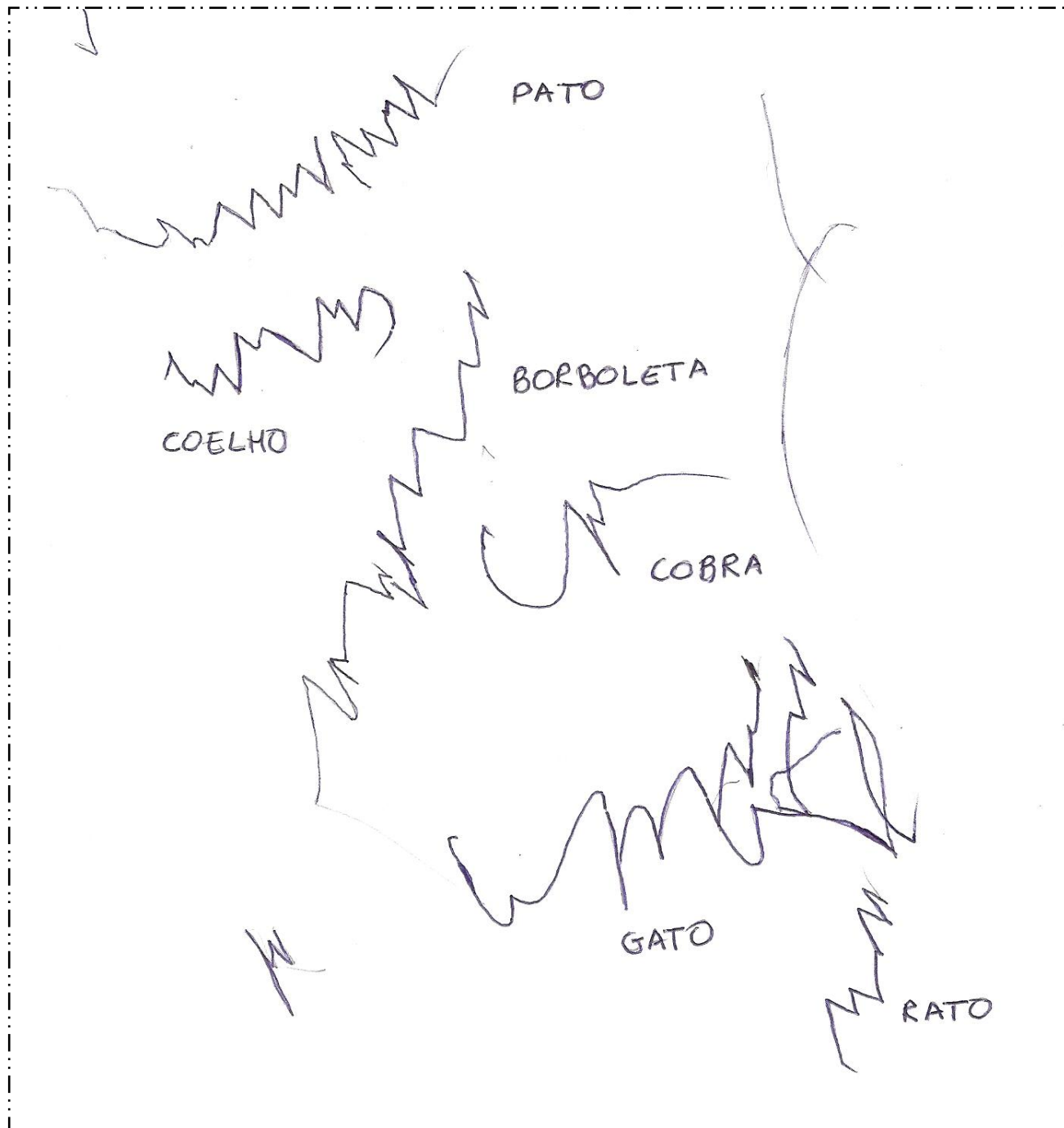
ANEXO 8

AVALIAÇÃO INICIAL DA LINGUAGEM ESCRITA / ALUNO COM NÍVEL PRÉ-SILÁBICO



ANEXO 9

AVALIAÇÃO INICIAL DA LINGUAGEM ESCRITA / ALUNO COM NÍVEL PRÉ-SILÁBICO



## ANEXO 10

**AVALIAÇÃO INICIAL DA LINGUAGEM ESCRITA / ALUNO EM  
TRANSIÇÃO ENTRE O NÍVEL PRÉ-SILÁBICO E SILÁBICO, UTILIZANDO  
COMO CRITÉRIO A LETRA INICIAL DO NOME PRÓPRIO**

BBBBBBBBBBBB

- GATO

BBBDDDD I

- BORBOLETA

BIP

- RATO

## ANEXO 11

AVALIAÇÃO INICIAL DA LINGUAGEM ESCRITA / ALUNO COM NÍVEL  
SILÁBICO SEM VALOR SONORO E AINDA PRESERVANDO O CRITÉRIO  
QUANTITATIVO

QTR - GATO

QTR - BORBOLETA

QTR - RATO

QTR - COBRA

TR AE

O RATO É BONITO





## ANEXO 12

**AVALIAÇÃO INICIAL DA LINGUAGEM ESCRITA / ALUNO COM NÍVEL  
SILÁBICO COM VALOR SONORO**

P A T O - P A T O

O R A T - B O R B O L E T A

A O S A - G A T O

A B O A - C O B R A

V A I O - C O E L H O

I A O - R A T O

O G A T O C O M E U R A Ç Ã O

## ANEXO 13

AVALIAÇÃO INICIAL DA LINGUAGEM ESCRITA / ALUNO COM NÍVEL  
ALFABÉTICO

RATO

GATO

PIPA

COLRA

BOBOLETA

ERA

UMA

SINHA

GATO

DELHA

## ANEXO 14

AVALIAÇÃO INICIAL DA LINGUAGEM ESCRITA / ALUNO COM NÍVEL  
ALFABÉTICO

- o Barboleta
- o Rato
- o Gato
- o Pato
- o Coelho
- o Cobra

ANEXO 15  
AVALIAÇÃO INICIAL DA LINGUAGEM ESCRITA / ALUNO COM NÍVEL  
ALFABÉTICO

