



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**COMPREENSÃO DE PROFESSORES DE INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA SOBRE
LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Miryan Cristina Buzetti

Professora Dra. Maria Piedade Resende da Costa

Orientadora

SÃO CARLOS – SP

2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**COMPREENSÃO DE PROFESSORES DE INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA SOBRE
LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, para a obtenção do título de Doutor em Educação Especial – Área de concentração: Educação do Indivíduo Especial.

Miryan Cristina Buzetti

Professora Dra. Maria Piedade Resende da Costa

Orientadora

SÃO CARLOS – S.P.

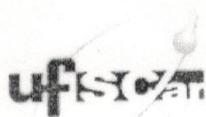
2015

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B992c Buzetti, Miryan Cristina
Compreensão de professores de instituição
especializada sobre leitura e escrita de alunos com
deficiência intelectual / Miryan Cristina Buzetti. --
São Carlos : UFSCar, 2016.
123 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2015.

1. Educação especial. 2. Deficiência intelectual.
3. Ensino de leitura. 4. Ensino de escrita. 5.
Alfabetização. I. Título.

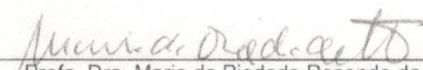


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Miryan Cristina Buzetti, realizada em 10/04/2015:



Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa
UFSCar



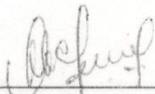
Profa. Dra. Maria Amelia Almeida
UFSCar



Profa. Dra. Fatima Elisabeth Denari
UFSCar



Profa. Dra. Cristina Cinto Araujo Pedroso
USP



Prof. Dr. Andreza Marques de Castro Leão
UNESP

**“Não cheguei aonde planejei ir.
Cheguei, sem querer, aonde meu coração queria chegar,
Sem que eu soubesse”.**

Rubem Alves

Agradecimentos:

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida e a Nossa Senhora Aparecida por sempre interceder por mim.

Agradeço a minha família por me ensinar valores inestimáveis para a vida, a minha irmã Lilian, meu pai Sidney por me ensinar o valor das pequenas coisas e a minha mãe Terezinha por me mostrar que acreditar vale a pena. Amor infinito.

Ao meu marido Adão. Presente de Deus em minha vida. Ensinou-me o dom da paciência, muito obrigada pelo companheirismo. NEOQEAV. Ao meu “cãopanheiro” Thor, pelos abraços apertados e o olhar carinhoso.

A minha orientadora, Profa. Dra. Maria Piedade Resende da Costa, pelo acolhimento. Estendendo-me a mão e me orientou na realização desse sonho. Muito obrigada pelos ensinamentos, pelas conversas e compreensão comigo, te admiro muito!

Aos amigos, pessoas que ao longo desses quatro anos passaram pela minha vida contribuindo de alguma maneira para a realização desse trabalho. Amigos da Apae Américo Brasiliense, local onde iniciou a indagação desse trabalho. Amigos da escola Américo Roncalli pelas ricas experiências, Eva, Valéria, Dani, Rejane, Silene, a querida Meire Barone pelo incentivo e amizade, a “tia Buzzo” (Buzzo você me ensinou a acreditar na educação pública, te admiro muito) enfim, a todos meu muito obrigada pela convivência.

Aos amigos do grupo de estudo da Unesp de Araraquara, na pessoa da profa. Dra. Júlia Canazza Dall Acqua, agradeço a oportunidade dada e as preciosas contribuições.

Agradeço aos colegas de doutorado, pelas idas e vindas, sugestões e trocas de experiência. Agradeço em especial a Patrícia, amiga, valeu por sempre me ouvir, pelos desabafos e conselhos, te adoro! A Regiane, um anjo que Deus colocou no meu caminho quando eu mais precisei, desejo sempre o melhor pra nós!

Aos professores do programa, agradeço a cada um, em especial a profa. Dra. Tânia de Rose pelo tempo dedicado a mim, pelas oportunidades e ensinamentos!

Aos funcionários do programa, na pessoa da Eliane, agradeço as orientações e paciência!

Muito obrigada às professoras da banca de qualificação pelas contribuições valiosas e pontuais. Às profas. Dras. Cristina Cinto A. Pedroso, Susana Maria Mana de Araòz, Fátima Elisabeth Denari e Maria Amélia Almeida.

Às profas. Dras. Cristina Cinto A. Pedroso, Andreza Marques de Castro Leão, Fátima Elisabeth Denari e Maria Amélia Almeida, membros da banca de defesa, pela disposição e contribuições. Meus sinceros agradecimentos!

A todos,

Muito Obrigada!

BUZETTI, M. C. Concepções de professores de instituição especializada sobre leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. 2015

O objetivo do presente trabalho é analisar a compreensão que professores que atendem alunos com deficiência intelectual em uma instituição especializada têm sobre o ensino de leitura e escrita. Estudos de teses e dissertações nacionais demonstram que é possível o ensino de leitura e escrita para pessoas com deficiência intelectual tendo como base diferentes correntes teóricas. A pesquisa é qualitativa/quantitativa do tipo exploratória, o instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada. Foi realizada em quatro APAEs localizadas no interior do estado de São Paulo, sendo entrevistadas ao todo 11 professoras que trabalhavam com o ensino de alunos com deficiência intelectual há mais de três anos. As categorias de análise das entrevistas foram definidas a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin. Na análise dos dados foi possível observar aspectos como dificuldade por parte do professor em definir deficiência intelectual e processo de ensino e de aprendizagem, confusão teórica – metodológica sobre o processo de aprendizagem de leitura e escrita e em sua maioria práticas de ensino descontextualizadas e sem reflexão. O estudo aponta a necessidade de rever a formação do professor, atualização e um aprofundamento maior sobre o presente assunto e a necessidade de uma interação maior entre os pesquisadores e os profissionais, possibilitando assim a socialização das práticas.

Palavras- chave: Educação Especial, Deficiência Intelectual, Ensino de leitura, Ensino de Escrita, Alfabetização

Abstract

The objective of this study is to analyze the understanding that teachers serving students with intellectual disabilities in a specialized institution have on the teaching of reading and writing. National theses and dissertations of studies have shown that teaching reading and writing is possible for people with intellectual disabilities based on different theoretical perspectives. The research is qualitative / quantitative exploratory type, the instrument used was a semi-structured interview. It was conducted in four APAEs located in the state of São Paulo, being interviewed a total of 11 teachers who worked with the teaching of students with intellectual disabilities for more than three years. The categories of analysis of the interviews were defined from the content analysis proposed by Bardin. In the data analysis it observed aspects such difficulty by the teacher to define intellectual disability and teaching and learning theoretical confusion - Methodological about the process of reading and writing learning and mostly practices decontextualized teaching and without reflection. The study points out the need to review teacher training, updating and further clarification on this matter and the need for greater interaction between researchers and professionals, thus enabling the socialization practices.

KEY WORDS: Special Education, Intellectual disabilities, Teaching of Reading and Writing, Reading Readiness.

Lista de Ilustração

Figura 1: Atividade dentro-fora.....	83
Figura 2: Atividade com vogais.....	83
Figura 3: Cópia de letras.....	84
Figura 4: Painel de correspondência entre sílaba e figura.....	84

Lista de Gráficos

Gráfico 1- Instituições de origem das dissertações.....	49
Gráfico 2- Influência do curso de formação inicial na prática.....	67
Gráfico 3- Meios de ampliação do conhecimento.....	69
Gráfico 4- Definição de D.I.....	73
Gráfico 5- Definição de processo de aprendizagem.....	75
Gráfico 6- Comparação do processo de aprendizagem entre alunos com e sem D.I....	78
Gráfico 7- Descrição do processo para aquisição de leitura.....	79
Gráfico 8- Relato da prática de ensino de leitura e escrita.....	82

Lista de quadros

Quadro 1- Número de teses e dissertações de acordo com as palavras-chave.....	47
Quadro 2- Relação de dissertações.....	48
Quadro 3- Relações de Teses.....	50

ABREVIATURAS

APAE- Associação de Pais e Amigos do Excepcional

UFSCar- Universidade Federal de São Carlos

UNESP- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

DI- Deficiência Intelectual

CBMEE - Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial

CBEE- Congresso Brasileiro de Educação Especial

ANPED - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação

AAIDP- Associação Americana em Deficiência Intelectual e do desenvolvimento

TCLE- Termo de consentimento livre e esclarecido

Sumário

Introdução	15
1 Definindo deficiência intelectual	18
2. Formação e prática docente.....	22
3 O Ensino de leitura e escrita	31
4. A aprendizagem do aluno com deficiência intelectual	40
4.1 O ensino de leitura e escrita para deficientes intelectuais.....	41
Teses e dissertações: o que dizem as pesquisas nacionais sobre o ensino de leitura e escrita para deficientes intelectuais	47
Método	63
Questões éticas.....	63
Participantes	64
Local	65
Instrumento	65
Análise e tratamento dos dados.....	65
RESULTADOS E DISCUSSÃO	67
Considerações finais	86
REFERÊNCIAS.....	88
APÊNDICE 1	97
APÊNDICE 2.....	99
APÊNDICE 3.....	102
Apêndice 4	110
APÊNDICE 5.....	115
ANEXO 1	121

APRESENTAÇÃO

Nasci na cidade de Araraquara, interior de São Paulo. Estudei toda Educação Básica na rede pública de ensino, fui alfabetizada com a cartilha “Caminho Suave” e tenho recordações das lições e atividades realizadas na pré escola, das lições do processo de alfabetização (como o vovô viu a uva) e das brincadeiras prazerosas e divertidas dentro e fora da sala de aula.

Durante o Ensino Médio surgiu o interesse em ingressar em uma faculdade pública. Os alunos interessados em prestar vestibular se organizaram, e com ajuda de três professores montamos um grupo de estudos após o horário de aula. Nessa época tive experiência de crenças e desânimos de professores atuantes na rede pública, senti o quanto é importante o professor acreditar no potencial de seu aluno e principalmente acreditar no próprio trabalho buscando atualizações e didáticas diferenciadas. No final do mesmo ano passei no vestibular da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), entrando no curso de Pedagogia.

O ingresso em uma faculdade pública de um aluno provindo de uma escolarização integralmente pública causou espanto e admiração na escola em que eu estudava, comprovando assim a importância do professor acreditar em seu trabalho e em seus alunos. Além dos poucos professores que me apoiaram na época, do meu tempo dedicado ao estudo vejo que minha família foi fundamental na minha vida acadêmica. A postura dos meus pais de interesse em minha vida acadêmica, perguntar, apoiar, incentivar, acreditar sempre em mim foi fundamental para essa realização.

Durante a graduação fui percebendo o quão complexo é o processo de aprendizagem e o quanto é importante o professor ter uma boa formação. Realizei minha iniciação científica aprofundando mais nos estudos de Piaget, investigando como as crianças se manifestam sobre temas polêmicos como, por exemplo, a mentira. Foi gratificante porque fui aprendendo a me posicionar e interagir com a criança de maneira que conseguisse entender um pouco mais de perto um “mundo” próprio delas. Outra pesquisa realizada na iniciação científica foi “Caminhos e desvios do Construtivismo na Educação”, nesta pesquisa entrevistamos professores do Ensino Fundamental para saber suas crenças e conhecimentos sobre o ensino Construtivista. Esse foi meu primeiro contato com uma pesquisa de fato, envolvendo várias pessoas e experienciando

todas as etapas. Isso foi fascinante e agradeço a professora orientadora Dra. Cilene Chakur pela oportunidade e ensinamentos.

Outra experiência marcante na graduação foi a participação no grupo de estudos “Filosofia para crianças” sobre a responsabilidade da professora Dra. Paula Ramos. Estudar e vivenciar caminhos de construir ou reconstruir conceitos com as crianças através de histórias filosóficas apropriadas, fazendo perguntas estrategicamente pensadas e elaboradas me levou a pensar sobre as seguintes questões: como as crianças aprendem? Como elas vão construindo o conhecimento de mundo?

No último ano da graduação, comecei a trabalhar em uma escola particular, na educação infantil. Nesta época, estava cursando o eixo de Educação Especial. Ao saber disso, a diretora colocou em minha turma dois alunos com deficiência (um com hidrocefalia e outro com esclerose tuberosa), na época, foi um “choque”, mas também foi motivo de voltar todos os meus esforços e estudos para a questão da deficiência. Foi aí, mesmo sem entender na época, que encontrei meu “objeto de estudo”.

Após a graduação cursei duas especializações na área de dificuldade de aprendizagem e Educação Especial. No último ano da segunda especialização elaborei um projeto para o mestrado com o apoio e incentivo de uma professora da especialização. O projeto era voltado para alunos com dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita, tema esse que me inquietava na prática como professora, pois mesmo tentando caminhos e procedimentos diferenciados existiam alunos que eu não conseguia alfabetizar com sucesso.

Durante o mestrado em Educação Especial (UFSCar), cursado com o apoio financeiro da CAPES, realizei um procedimento de intervenção com alunos da rede pública considerados com dificuldade de aprendizagem. O procedimento apresentado pela orientadora visava o atendimento dos alunos de maneira individualizada, sendo três vezes por semana durante trinta minutos. No decorrer da oitava semana de intervenção três, dos quatro participantes já estavam lendo e principalmente acompanhando os demais alunos da turma. O que mais me fascinou neste trabalho foi retomar a questão da graduação sobre como o aluno aprende e poder estudar sobre estratégias de aprendizagem e metacognição beneficiando, assim, a aprendizagem desses alunos.

Após o mestrado, trabalhei um ano na sala de recursos multifuncional da rede pública e na Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE) como pedagoga com alunos com

deficiência intelectual. Foi uma experiência maravilhosa, conheci na APAE uma educação mais humanizada, aprendi a valorizar os pequenos avanços do nosso cotidiano, aprendi muito com os alunos e com as professoras, mas sentia uma vontade de poder fazer mais por esses alunos, decidindo assim fazer o doutorado na área de Educação Especial.

Iniciei o curso de doutorado em 2011 com o projeto voltado para a formação de professores sobre o programa desenvolvido no mestrado, querendo assim oferecer ao professor da rede pública um programa que conheci na prática e que sei dos benefícios e resultados. No mesmo ano me efetivei na rede pública municipal como professora PEB I, trabalhando desde então com turmas de alfabetização, acredito que ter o conhecimento da prática me ajuda a ser uma pesquisadora mais completa e reflexiva.

No decorrer do quarto bimestre do curso de doutorado, por motivos diversos decidi retomar alguns questionamentos levantados durante minha experiência na APAE e dar vida a um novo projeto para entender e conhecer um pouco mais sobre a prática do ensino de leitura e escrita dentro de diversas APAEs, surgindo assim o presente trabalho.

Introdução

A aprendizagem da leitura e da escrita envolve um conjunto de elementos, no qual a educação escolar concentra muitos recursos para dar suporte à aquisição de tal habilidade. Para se ensinar a ler e escrever é preciso oferecer subsídios aos alunos para que possam construir esse conhecimento.

Falar em aprender a ler e a escrever é falar em exercício da cidadania, pois é indispensável na sociedade atual dominar tais habilidades. Mortatti (2004) explica que:

Saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, nível sociocultural e político (MORTATTI, 2004, p.15).

Ao considerar a educação uma prática social e a leitura e escrita condições para melhorar o desenvolvimento da vida social, a aprendizagem da linguagem escrita tem, portanto, o objetivo de ampliar as relações sociais dos indivíduos no meio em que vivem. Dessa forma, o processo de ensino é um processo pragmático, isto é, um mecanismo pelo qual se pretende alcançar certos objetivos e para isso se mobilizam meios, é uma sequência de estratégias que envolvem planejar, orientar e controlar a aprendizagem do aluno.

O processo de ensinar pode ser considerado complexo, pois demanda ações específicas fundadas em conhecimentos próprios de fazer com que alguém aprenda algo que se considere necessário (ROLDÃO, 2009). Ensinar é, portanto, um ato intencional, e organizado que pode utilizar de diferentes procedimentos para ter êxito, independente das características de quem aprende. Se pensando em alunos sem deficiência o processo já é complexo, quiçá para alunos com deficiência intelectual. Dessa forma, a prática docente para alunos com deficiência intelectual deve contemplar ações significativas, planejadas e adaptadas na tentativa de se alcançar o sucesso do ensino.

Educar um aluno com deficiência intelectual é um grande desafio. A deficiência intelectual constitui um impasse na educação, seja na rede regular de ensino ou nas instituições especializadas, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedade de abordagens da mesma (BRASIL, 2006).

Ide (1993) relata que o problema de aprendizagem de leitura e escrita da criança com deficiência intelectual tem sido explicado como uma questão de métodos e técnicas, criticando atividades sem significado concreto e repetitivo.

De acordo com alguns pesquisadores, como Ferreiro e Teberosky (1985), Ide (1993) e Luria (2006), estes mencionam que apenas a exercitação dos conteúdos não garante ao aluno com deficiência intelectual a apropriação da linguagem escrita. Para que haja então, uma prática docente mais efetiva é necessária que o professor conheça as limitações, as potencialidades do aluno com deficiência intelectual e saiba como se dá o processo de aquisição da linguagem de leitura e escrita.

Embasado nas menções dos autores supracitados, surgem as seguintes questões: Quais concepções de ensino de leitura e escrita do aluno com deficiência intelectual possuem os professores que trabalham com esses alunos? Quais são os apontamentos que as pesquisas nacionais têm sobre o ensino desses alunos?

Para responder estas questões a presente pesquisa teveos seguintes objetivos:

Geral:

Analisar a compreensão que os professores que atendem alunos com deficiência intelectual em uma instituição especializada tem sobre o ensino de leitura e escrita.

Específicos:

- Caracterizar a concepção de prática de ensino de leitura e escrita de professores que trabalham com alunos com deficiência intelectual em instituições especializadas de ensino;
- Analisar pesquisas nacionais (teses e dissertações) publicadas nas bases de dados na internet sobre o ensino de leitura e escrita da pessoa com deficiência intelectual.

Para desenvolver tais objetivos serão apresentadas as seguintes sessões: a primeira sessão visa definir deficiência intelectual, nesta sessão será apresentada a definição de deficiência e a

origem do termo deficiência intelectual, destacando as particularidades das definições mais relevantes de maneira cronológica.

A sessão dois é sobre Formação e Prática docente e serão desenvolvidas a ideia da importância da formação docente para uma prática reflexiva, discutindo a relação teoria-prática e o conceito de práxis. O objetivo é discutir a construção da identidade docente relacionando a formação do pedagogo com a atuação na Educação Especial.

A sessão três, O ensino de leitura e escrita, apresenta uma revisão de algumas correntes teóricas sobre a aprendizagem de tais habilidades, discutindo aspectos necessários para essa aquisição. É necessário que o professor tenha conhecimento sobre como acontece esse processo para melhor planejar o ensino e assim conseguir ensinar de maneira mais eficaz.

A sessão quatro é sobre a aprendizagem do aluno com deficiente intelectual. Serão apresentadas as peculiaridades de aprendizagem desse alunado, relacionando com a aprendizagem das habilidades de leitura e escrita. Baseando-se em ideias como as de Vigotski, Piaget e em pesquisas realizadas com alunos com deficiência intelectual, a sessão tem a finalidade de apresentar as peculiaridades da aprendizagem de leitura e escrita desses alunos.

A sessão cinco, Teses e dissertações: o que dizem as pesquisas nacionais sobre o ensino de leitura e escrita para deficientes intelectuais, apresenta um levantamento de trabalhos nacionais publicados em bases de dados da internet sobre o tema, bem como informações sobre a origem dos trabalhos, ano de publicação e ideias centrais dos trabalhos.

Após as sessões de embasamento teórico é apresentado o método do trabalho atual e a descrição e análise dos resultados obtidos no trabalho. No apêndice estão, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os dados do estudo piloto e o roteiro de entrevista utilizado na coleta de dados, além da categorização das respostas dos professores.

1 Definindo deficiência intelectual

A palavra deficiência é a tradução das palavras *disability* (inglês) e *discapacidad* (espanhol). Entende-se que a deficiência é a condição da pessoa que tem um impedimento (*impairment*, em inglês), como uma lesão no aparelho visual, falta de uma parte do corpo, entre outros, entendendo então que essa deficiência causa um impedimento, limitação, perda ou anormalidade.

Deficiência é diferente de incapacidade, essa denota um estado negativo de funcionamento da pessoa em relação ao ambiente, por exemplo, a incapacidade de uma pessoa cega de ler textos que não estão em Braille. A deficiência é uma perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, enquanto que a incapacidade é uma restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Os dois termos são diferentes de desvantagem. A desvantagem é um prejuízo, resultante de uma deficiência ou incapacidade que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, entre outros. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência (AMIRALIAN et al., 2000).

De acordo com Glat e Blanco (2011), os médicos foram os primeiros profissionais a constatarem a necessidade de educação das pessoas com deficiência intelectual. A descoberta da medicina fundamenta o chamado “modelo médico” de educação das pessoas com deficiência. Esse modelo influenciou, por muitos anos, a nomenclatura dada as deficiências, como idiotia no século XIX, debilidade mental no século XX, imbecilidade, retardo mental, déficit intelectual e deficiência mental no século XX e XXI (PLETSCH, 2010).

A expressão “deficiência intelectual” foi utilizada em 1995, quando a Organização das Nações Unidas realizou, em Nova Iorque, o Simpósio chamado *Intellectual Disability: programs, policies, and planning for the future*.

Para diagnosticar uma pessoa como tendo deficiência intelectual, não basta haver um quociente de inteligência que corresponda ao estabelecido para tanto, ou seja, outros aspectos devem ser levados em consideração, tanto os aspectos cognitivos quanto os adaptativos devem indicar déficit (EVANGELISTA, 2002). Portanto, é uma condição complexa de difícil diagnóstico, a qual pode ter causas orgânicas e/ou sociais.

Os estudos de Binet trouxeram à tona discussões sobre a relação entre os aspectos biológicos, sociais e educacionais, dando origem, assim, a uma concepção internacionalista de desenvolvimento humano.

Desde a fundação da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), em 1876, há uma preocupação em compreender e definir a deficiência intelectual. Desde então, foram publicados vários manuais sobre o tema. Atualmente, o nome da Associação é Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD).

Em 1959 a AAMR elaborou a quinta definição de deficiência mental (HEBER, 1959). Foi feita a tentativa de aproximação entre os critérios de funcionamento intelectual e comportamento adaptativo. Na prática, foram mantidos como avaliação diagnóstica os testes psicológicos de inteligência.

A definição de 1992 traz a descrição de 10 áreas de condutas típicas adaptativas: comunicação, autocuidado, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. Essa definição foi a primeira a ver a deficiência intelectual como uma condição que pode ser melhorada com prestação de suporte e não como uma deficiência estática (ALMEIDA, 2012). Até 1992 não houve muitas alterações na definição, eram destacados aspectos, como funcionamento mental abaixo da média e déficits no comportamento adaptativo.

Em 2002, a AAMR redefiniu a descrição de 1992 e estabelece cinco dimensões: (i) habilidades intelectuais (avaliação por testes psicométricos de inteligência, padronizados e adaptados à realidade da população avaliada, considerados necessários, mas não suficiente); (ii) comportamento adaptativo (habilidades conceituais, sociais e práticas); (iii) participação, interações e papéis sociais (relacionados com a avaliação das interações sociais e dos papéis vivenciados pela pessoa, sua participação na comunidade em que vive); (iv) saúde (investigação mais ampla das condições de saúde física e mental) e(v) contextos (consideração das condições em que vive, a partir de uma perspectiva sistêmica).

Em 2010 foi publicado o 11º manual “Deficiência intelectual: definição, classificação e níveis de suporte” com a seguinte definição:

Deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas)

quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta deficiência se origina antes da idade de 18 (SHOGREN et. al., 2010, p. 6).

O manual também apresenta que o diagnóstico não deve ser determinado apenas por testes de QI, sendo o teste apenas uma ferramenta para medir o funcionamento intelectual. É importante que os profissionais considerem fatores, como ambiente cultural e da comunidade típicos dos pares do indivíduo, diversidade linguística, diferenças culturais na forma como as pessoas se comunicam, se movimentam e se comportam.

No documento publicado pelo MEC intitulado Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência intelectual (2006) aparece a seguinte citação:

O diagnóstico de deficiência intelectual não se esclarece por uma causa orgânica, nem tão pouco pela inteligência, sua quantidade, supostas categorias e tipos. Tanto as teorias psicológicas desenvolvimentistas como as de caráter sociológico, antropológico têm posições assumidas diante da condição mental das pessoas, mas ainda assim, não se consegue fechar um conceito único que dê conta dessa intrincada condição [...]. Em suma, a deficiência intelectual não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação para todas as áreas do conhecimento (BATISTA, 2006, p. 11-12).

Para que se considere que uma pessoa apresenta Deficiência Intelectual, o início da deficiência deverá ser antes dos 18 anos de idade, sendo registrada ao longo do desenvolvimento da pessoa. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM IV (2014) associa a deficiência intelectual a dificuldades em, pelo menos, duas das seguintes áreas: a) comunicação, b) autocuidado, c) vida doméstica, d) habilidades sociais/ interpessoais, e) uso de recursos comunitários, f) autossuficiência, g) trabalho h) lazer e i) saúde e segurança (CARVALHO; MACIEL, 2003)

Para a Organização Mundial de Saúde – OMS (1995), conforme explícito em seu Manual de Classificação Internacional de Doenças - CID 10 (1995), a deficiência intelectual está definida assim:

Retardo mental é uma condição de desenvolvimento interrompido ou incompleto da mente, a qual é especialmente caracterizada por cumprimento de habilidades manifestadas durante o período de desenvolvimento, as quais contribuem para o nível global de inteligência, isto é, aptidões cognitivas, de linguagem, motoras e sociais (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2013, s/p).

Sendo assim, enfatizar o desenvolvimento, a aprendizagem e a avaliação, aliada a uma prática docente reflexiva poderia constituir a coluna vertebral de um plano de estudos, possibilitando realização das adequações curriculares, dando a devida atenção às necessidades educacionais especiais específicas (RODRIGUES, 2006). Visando a importância do professor/mediador serão apresentados a seguir aspectos relevantes da formação docente.

2. Formação e prática docente

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), o enfoque social oferecido aos processos de ensino e de aprendizagem traz para a discussão pedagógica aspectos de excepcional importância, principalmente sobre como entender as relações entre desenvolvimento e aprendizagem. Saviani (2003) destaca a importância do enfoque social na aprendizagem da criança, justificando que é através do social que o conhecimento começa a ser construído, adquirir conhecimento depende do significado que ele tem em relação às experiências sociais.

Ainda de acordo com Saviani (2003), a educação é uma forma de instrumentalizar as camadas populares, por isso o professor precisa identificar o que é essencial e o que é acidental, o que é principal e o que é secundário no momento de organizar o seu trabalho. O educador precisa, portanto saber educar, dominar os saberes implicados na ação docente, ter visão de mundo, determinando assim, os tipos de saberes que irá necessitar em sua prática docente.

Libâneo (2005) complementa que a educação enquanto atividade intencionalizada, é uma prática social com forte influência no desenvolvimento das pessoas e na relação das pessoas com o meio social e natural, otimizando as potencialidades humanas para torná-la mais produtiva e eficaz diante das tarefas colocadas pela sociedade.

Para Chartier (2000), as práticas pedagógicas dos professores são constituídas por um conjunto de dispositivos, empregados pelos próprios docentes, para o ensino dos conteúdos relacionados às diferentes áreas de conhecimento, os quais constituem o “saber-fazer” dos professores. A prática pedagógica dos professores englobaria, desse modo, as disposições incorporadas por cada sujeito, os esquemas de ação e a construção de suas práticas profissionais, privilegiando, principalmente, as informações que são diretamente utilizáveis, o “como fazer” melhor do que o “por quê” fazer. Segundo Tardif (2000), a definição da natureza dos conhecimentos dos professores, saber-fazer, competências e habilidades que subsidiam o trabalho do professor na escola têm sido objeto de estudo de pesquisadores.

É primordial, portanto, identificar os saberes docentes, as habilidades profissionais que especifica a ação docente. O professor deve desenvolver um saber prático baseado na sua experiência, dominando assim sua disciplina, matéria, conhecimento da ciência da educação

(TARDIF, 2002). O autor coloca ainda que o professor é alguém que sabe algo e ensina a alguém, atuando com diversos saberes que alicerça a sua prática. Os saberes docentes e a prática pedagógica estão intrinsecamente relacionados, estabelecendo uma ação dinâmica de construção e reconstrução ao longo do processo de ensino se pautando em diferentes categorias como saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experiências.

De acordo com Tardif (2002) os saberes docentes são plurais, pois trazem o conhecimento do saber - fazer e do saber originado de fontes variadas que envolvem as competências, habilidades e atitudes dos professores na sua prática profissional. Cunha (2002) relata que os bons professores apresentam inúmeras habilidades que são fontes do conhecimento sistematizado.

O conhecimento do conteúdo ensinado diz respeito ao conhecimento do conteúdo formal e teórico advindos de investigações das áreas específicas, quais são e como se organizam. “Significa que além do conhecimento de fatos e conceitos é necessário compreender, à luz do método investigativo e dos cânones da ciência assumidos pela área específica, os processos em que são produzidos, representados e validados” (SHULMAN, 1986, p. 203-204).

Entre os saberes que configuram a docência, Pimenta (1999) destaca a experiência, definida como o saber vivenciado enquanto aluno durante a escolarização e os saberes que são adquiridos no cotidiano da atividade docente; os saberes pedagógicos que são produzidos na ação em contato com os saberes sobre a educação encontram instrumentos para construir suas práticas; e por fim os saberes do conhecimento, oriundos do significado dos conhecimentos disciplinares e curriculares. Pimenta (1999) destaca ainda que os saberes necessários ao ensino sejam reelaborados e construídos pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29), existindo aí uma troca de experiências entre os pares.

Sobre os saberes adquiridos pela experiência, Tardif (2002) diz que eles constituem os fundamentos de sua competência, permitindo ao docente desenvolver os hábitos que contribuem para solucionar os questionamentos da prática cotidiana, buscando em sua própria vivência como aluno elementos para agir diante de situações variadas e complexas do cotidiano.

Para Schön (1993), a dimensão prática da atividade docente é extremamente relevante para o conhecimento profissional. Para esse autor, um aspecto que distingue o conhecimento

profissional de outros tipos de conhecimento refere-se ao modo como os sujeitos reagem a situações imprevistas na prática. Dessa maneira, a prática profissional é marcada por situações de instabilidades e de incertezas nem sempre resolvida, uma vez que seu repertório de saberes não dá as respostas demandadas no dia-a-dia de seu exercício profissional. Tais situações pressupõem a mobilização de saberes e de competências que vão além daqueles conhecimentos técnicos ou teóricos aprendidos nos processos formativos.

Compreender que estamos inseridos em um contexto social e que as atividades desenvolvidas implicam e são implicadas pelo que os outros fazem é uma das perspectivas necessárias para entender a relação que acontece entre teoria e prática. Somente quando entendemos que a prática será mais coerente e eficaz, apresentando mais qualidade se for embasada na teoria iremos pensar a prática a partir da teoria. A teoria não está desvinculada da prática, nem a prática da teoria (SAVIANI, 2005).

Catani (1997) diz que existem mal-entendidos na relação teoria e prática, cria-se então uma grande expectativa no que concerne a teoria, como se esta pudesse favorecer um apoio metodológico, que muitas vezes não tem como ser correspondida na mesma medida, há também a questão das crenças sobre a teoria em relação a resolução de problemas do cotidiano escolar. Crenças e teorias implícitas à ação docente, bem como as outras formas do pensamento do docente, interagem no contexto determinado, dando forma às ações desenvolvidas por ele em sala de aula. Nesse sentido, o conhecimento docente surge como produto das condições históricas, sociais, culturais, pessoais dos envolvidos no processo educativo.

Schon (1993), há décadas atrás, vê o dualismo entre pensamento e ação, teoria e prática e enfatiza a prática aplicada aos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas, o autor coloca que esse dualismo deve estar presente, pois favorece a reflexão do professor.

Acreditar que a reflexão é indispensável para o trabalho docente apresenta uma concepção de que a prática pedagógica deve se constantemente questionada pelo professor, possibilitando a descoberta para novos caminhos para aprimorar o trabalho desenvolvido pelo professor (PERRENOUD, 2002). O autor apresenta duas ideias: a reflexão na ação, identificando como a reflexão durante a ação pedagógica e a ideia de reflexão sobre a ação tomando como base a própria ação, revendo as atividades e refletindo sobre como foram trabalhadas e desenvolvidas.

Ao falar sobre professor reflexivo, Alarcão (2003) apresenta a seguinte definição:

(...) a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nessa conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevisas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. (ALARCÃO, 2003 , p. 410).

A consciência de pensamento e reflexão como aponta Alarcão (2003) não é um ato solto, muito menos um ato que deve acontecer em episódios, somente refletir sobre algo não torna um profissional reflexivo.

Schon (1997), anteriormente, coloca que o desenvolvimento de uma prática reflexiva precisa estar integrado ao contexto institucional, sendo necessário criar espaços dentro da escola no qual a reflexão seja possível e que após refletir sobre os fatos a tomada de atitudes mais adequadas seja possível. Ensinar constitui uma forma de reflexão na ação, isto é, reflete-se sobre os acontecimentos e sobre as formas espontâneas de pensar e de agir de alguém, surgidas no contexto da ação, que orientam a ação posterior.

É através do processo de reflexão-ação-reflexão que surge a práxis docente, pois o professor deixa de ser um mero objeto de investigação e se torna o próprio sujeito da investigação, não se limitando apenas a generalizações dos conteúdos abordados pelos alunos, mas tornando-se o agente de mudanças. Na práxis docente, o professor percebe a relação entre a teoria e a prática, Konder (1992) apresenta que a práxis e a teoria estão interligadas, sendo que a teoria é necessária e fundamental, que permite distinguir a práxis das atividades meramente repetitivas, mecânicas e abstratas, não basta também desenvolver uma atividade teórica sem atuar praticamente, pensar sobre os fatos para poder transformá-los.

Para que o professor consiga refletir com um bom embasamento teórico é necessário que ele tenha uma boa formação e que essa formação de embasamento para que o professor possa tomar decisões. Sobre isso Alarcão (1996) explica que:

Nas instituições de formação, os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam à aplicação dos conhecimentos científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada, como se esta constituísse a resposta para todos os problemas da vida real. Porém, mais tarde, na vida prática, encontram-se perante situações que, para eles, constituem verdadeiras novidades. Perante elas, procuram soluções nas mais sofisticadas estratégias [...]; por vezes em vão. A crença cega no valor dessas estratégias não os deixa ver, de uma maneira criativa e com os recursos de que dispõem a solução para os problemas [...]. É a síndrome do sentir-se atirado às feras (ALARCÃO, 1996, p. 13-14).

A formação inicial dos professores apresenta de certa forma uma dicotomia entre teoria e prática, enquanto a formação continuada tem primado pela proposição de cursos de complementação e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Assim, os processos de formação, apenas ilustram o professor, não lhes possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas (LIBÂNEO, 2000). Os cursos de formação inicial devem dar condições para que os futuros professores desenvolvam habilidades, saberes, linguagens, conhecimentos para poder exercer a profissão. Dessa forma, não basta dominar a matéria que ensina, mas compreender como os conhecimentos se constitui, conseguindo superar assim as dificuldades encontradas em sala de aula, assumindo o ensino como mediação pedagógica visando a formação de cidadãos conscientes (LIBÂNEO, 2000).

Estudos sobre a formação inicial do professor têm sido desenvolvidos sobre diferentes concepções. Alguns desses estudos como os de Schon (1992), Nóvoa (1995), e Tardif (2002) tratam sobre a importância que esta formação ofereça ao professor os conhecimentos necessários e essenciais para uma atuação pedagógica eficaz, independente da área de atuação.

O futuro professor durante essa formação adquire um conjunto de saberes teóricos e práticos, no entanto esses saberes muitas vezes são trabalhados de forma inadequada ou de maneira insuficiente. De acordo com Mello (2001) muitas das disciplinas referentes aos conteúdos e metodologias sobre conhecimentos específicos que são oferecidos nos cursos de Pedagogia são trabalhados em um curto espaço de tempo, não visando o aprofundamento do conteúdo, comprometendo assim a prática futura em sala de aula.

É importante que o professor adquira nos cursos de formação inicial uma base teórica sólida sobre as diferentes áreas de atuação da educação escolar dentre elas os conhecimentos sobre as características da criança com necessidades educacionais especiais e seu processo de ensino- aprendizagem. Um dos grandes desafios apresentados aos cursos de formação de professores é a elaboração de um currículo que desenvolva nos licenciandos habilidades e conhecimentos para atuarem em uma escola inclusiva, que seja acessível a todos (FREITAS, 2005). É necessário então, que o curso produza conhecimentos que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, atuando de forma satisfatória no processo de ensino para todos os alunos. Pletsch (2009) salienta que para que isso aconteça é necessário a elaboração de políticas públicas educacionais voltadas para práticas inclusivas.

Diante da falta de aprofundamento nos cursos de formação inicial, muitos professores buscam após essa formação, alternativas para poder melhorar sua prática, buscando assim os cursos de formação continuada. Entende-se, por Formação Continuada aquela que é desenvolvida mediante atividades de estudos e pesquisas, planejadas e realizadas como parte do desenvolvimento profissional dos professores, a partir das necessidades e conhecimentos derivados das suas experiências docentes, alicerçando-se na reflexão teórico-crítica. Segundo Libâneo (2004):

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Estão registrados no Plano Nacional de Educação (BRASIL PNE, Lei n. 10.172/2001), os objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação, o qual enfatiza a necessidade de criar programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as Secretarias de Educação, a fim de melhorar a qualidade da educação.

Além da importância da formação docente, outro fator que ganha destaque na literatura sobre o tema é o início de carreira desse profissional. Essa importância justifica por ser “um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF, 2002, p.84).

As dificuldades do professor iniciante são causadas pela exigência de atuação na resolução de vários problemas, entre os quais, segundo Franco (2000), destaca-se:

- 1) problemas em conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, considerando as etapas de desenvolvimento de seus alunos e o conteúdo a ser desenvolvido;
 - 2) problemas com a disciplina dos alunos e com a organização da sala de aula.
- (FRANCO, 2000, p.34)

Hubermam (1992) e Cavaco (1995) verificaram a frequência de sentimentos como insegurança, peculiar ao início da carreira. Destacando a ocorrência do sentimento de descoberta nesse período profissional, identificando assim um paralelismo, que esta fase conserva, entre a sobrevivência e a realidade, sendo a última motivadora para suportar a primeira. A fase de iniciação, em especial, tem sido privilegiada, na medida em que se percebe a necessidade

constante da melhoria nos processos educativos, pois esse período se inscreve como tempo/espaço privilegiado para a constituição da docência. Os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Podem tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional.

Os saberes dos professores são temporais, pois muito do que os professores sabem sobre o ensino, provém de sua própria história de vida e particularmente de sua história de vida escolar. Os primeiros anos de prática docente são fundamentais na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento de rotinas de trabalho. Qualificar os professores, seria então, inserir, no contexto escolar, a possibilidade de formação, a partir das reflexões teóricas para articular a realidade da prática, repensada, individual e coletivamente, pelos envolvidos no processo que emerge dentro da escola.

Marin (1996), anteriormente, afirma que os professores do Ensino Fundamental possuem algumas carências no domínio dos conteúdos das várias áreas do conhecimento. Dessa forma o processo de ensino-aprendizagem por ser prejudicado pela falta de conhecimento do professor comprometendo a aprendizagem dos alunos, principalmente dos alunos que precisam de alguma adaptação curricular. Granemann (2007) apresenta em seu estudo fatores apontados pelos educadores que contribuem para a prática da educação inclusiva na escola e, um desses fatores é a importância de uma formação inicial de qualidade, pois um profissional bem preparado pode contribuir positivamente para a implementação de uma escola de qualidade para todos os alunos.

Ao falar sobre a formação do professor e sua atuação com alunos com necessidades educacionais especiais, é importante que o curso de formação inicial forneça conhecimentos para que o professor possa avaliar e acompanhar o desempenho e o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, organizar planos de aula de acordo com suas necessidades específicas, adquirindo assim, uma base teórica sólida sobre as diferentes áreas de atuação. A formação de professores é de responsabilidade das instituições de Ensino Superior, como aponta a LDB 9394/96:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos

superiores de educação, admitindo, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Mazzota (1996) relata que, cabe aos cursos superiores fornecer aos futuros professores uma boa formação teórica e prática, básica e comum a todos, independente da clientela na qual o professor irá trabalhar, possibilitando uma ação educacional eficaz. O parecer 9/2001 (BRASIL, 2001) sobre as diretrizes a serem seguidas nos cursos de formação de professores apresenta que:

A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001, p. 26).

Um dos grandes desafios apresentados aos cursos de formação de professores é a elaboração de um currículo que desenvolva habilidades e conhecimentos para atuar em uma escola inclusiva (FREITAS, 2006).

Bueno (1999) a respeito da formação de professores para o atendimento das necessidades especiais dos estudantes deficientes, afirma que:

(...) há de se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do aluno, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvem práticas específicas necessárias para absorção de crianças com necessidades educacionais especiais (BUENO, 1999, p. 18).

Os dispositivos legais contemporâneos propõem a formação nos cursos de graduação (inicial) e nos cursos de capacitação, aperfeiçoamento e especialização (continuada) como espaços nos quais os debates necessários para o desenvolvimento da consciência verdadeira. Estudos como o de Mittler (2003) e Martins (2006) são favoráveis a formação inicial e continuada de professores para trabalharem com a diversidade na educação especial, no atendimento educacional especializado e para o apoio e suporte a inclusão.

Quando se fala de educação especial, Almeida (2007) apresenta aspectos ligados à formação de professores que devem ser considerados:

Formar o professor é muito mais que informar e repassar conceitos, é prepará-los para outro modo de educar, que altera sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando (ALMEIDA, 2007, P.336).

O desafio a ser vencido é construir e colocar em prática no ambiente escolar uma pedagogia comum e eficaz para todos os alunos, que consiga atender ao mesmo tempo as peculiaridades de cada aluno que requer um trabalho diferenciado (BEYER, 2006). Um dos conteúdos fundamentais na formação do aluno é o ensino de leitura e escrita. Como acontece essa aprendizagem? Quais habilidades são necessárias? Sobre isso iremos falar na sessão seguinte

3 O Ensino de leitura e escrita

Aprender a ler e a escrever envolve a descoberta de um sistema de representação diferente da linguagem oral, no qual a criança normalmente utiliza no seu diaadia. É necessário que ela aprenda sobre palavras, sílabas, letras e os sons representados por elas. Existem diferentes teóricos que estudam a temática.

No início do processo de aprendizagem de leitura e escrita, a linguagem oral pode funcionar como um apoio, orientando as ações das crianças. Como aponta Vigotski:

Ao aprender a escrever, a criança tem que se liberar do aspecto sensorial da linguagem e substituir as palavras por imagens de palavras. Uma linguagem que é puramente imaginativa e que exige a simbolização da imagem sonora por meio dos signos escritos (isto é, um segundo grau de simbolização) terá que ser mais difícil para a criança do que a linguagem oral, tal como a álgebra é mais difícil do que a aritmética (VIGOTSKI, 2008, p. 123).

Para Vigotski (2000) o processo de aquisição da língua escrita tem uma pré-história, considerada como o momento progressivo de apropriação pela criança utilizando como meios de representação o gesto, jogos e brinquedos, sendo necessário estudar os gestos (precursor da representação gráfica), os jogos de faz-de-conta (capacidade simbólica que sustenta a escrita) e o desenho (a criança conta através do desenho o que sabe assim como conta uma história). Conforme os estudos de Luria (2006), a criança não inicia o primeiro estágio de desenvolvimento da escrita ao entrar em contato com lápis e caderno na escola, pois “quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto” (LURIA, 2006, p. 143).

O estudo de Luria (2006) elucidada que a criança ao aprender a ler e escrever passa por algumas fases. A primeira fase do desenvolvimento refere-se à fase dos “rabiscos indistintos”, estágio da pré-história da escrita na criança (fase de pré-escrita ou fase pré-instrumental). A criança, nesse nível, usa uma escrita dissociada do material a ser escrito e não tem a consciência do significado funcional da escrita. Ela imita uma atividade do adulto e registra as ideias com os mesmos rabiscos.

A próxima etapa de desenvolvimento da escrita na criança refere-se ao processo que a leva a transformar um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado.

Conforme o estudo de Luria (2006):

Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança (LURIA, 2006, p. 161).

A linguagem escrita exige da criança a consciência dos diferentes signos que compõem o sistema alfabético. Para que o aluno consiga estabelecer a relação entre imagem do objeto, seleção do signo representativo e registro da palavra são necessários o ensino. A escrita é uma função específica da linguagem que se diferencia da fala pela sua estrutura e seu modo de funcionamento (VIGOTSKI, 2000), ou seja, a linguagem escrita requer, para seu desenvolvimento, um elevado grau de abstração por parte do aluno que a aprende. Trata-se de uma linguagem de pensamento, de representação.

Percebemos, desse modo, a partir das invenções da criança, o uso cultural dos signos. A criança inventa signos para registrar as informações, descobrindo o uso instrumental da escrita, isto é, “inicialmente o desenho é brincadeira, um processo autocontido de representação; em seguida, o ato completo pode ser usado como estratégia, um meio para o registro” (LURIA, 2006, p. 174).

André (2007) aponta que:

Uma criança, em início do processo de alfabetização, precisa pensar nas relações entre letras e sons para poder escrever, mas, para que seu processo de alfabetização se complete, precisa se desprender do aspecto sonoro da escrita. Por este motivo, o ensino da função cultural da escrita deve preceder o ensino das letras; do contrário, as atividades de traçar as letras e conhecer seus sons não farão sentido para a criança. Deste modo, é possível concluir que, para a criança conseguir operar com a escrita do mesmo modo natural que opera com a fala, precisa primeiro entender que pode desenhar a própria fala e assimilar a função cultural da escrita para, só então, aprender sistematicamente as relações grafemas-fonemas (ANDRÉ, 2007, p. 66).

De acordo com Demont (1997), a aprendizagem da leitura é um processo complexo que requer múltiplas habilidades cognitivas, principalmente, a capacidade de refletir sobre a linguagem, ou seja, habilidade metalinguística. Essa habilidade é fundamental no processo de aprendizagem da escrita e está diretamente ligada à aprendizagem da leitura. O autor supracitado cita que primeiro o leitor precisa tomar consciência da estrutura fonética da linguagem e depois tomar consciência de que cada unidade auditiva é representada por um grafema diferente.

Para Allende e Condemarim (2005), a leitura é o processo de compreender o significado da linguagem escrita, sendo uma possibilidade orgânica que envolve aspectos sensoriais e de raciocínio, fundamental para o desenvolvimento intelectual, contribuindo, assim, para a orientação dos indivíduos dentro de uma cultura.

Para a equivalência de estímulos, aprender a ler e escrever se faz a partir de repertórios estabelecidos pela relação entre as respostas do aprendiz e os estímulos que as controlam. A leitura é um repertório comportamental que envolve uma rede de relações de equivalências, o controle de estímulos sobre o comportamento verbal e a compreensão do que se lê (de ROSE, 2005). Aprender a ler é uma tarefa que disponibiliza poucos reforçadores naturais imediatos, ensinar é um programa de contingências sob os quais a aprendizagem acontece. Para tanto, deve-se levar em consideração as diferenças individuais e a partir das diferenças otimizar, acelerar e garantir a aprendizagem para todos os alunos (SKINNER, 1972; de ROSE, 2005). De Rose (2005) coloca que algumas habilidades de leitura podem ser adquiridas previamente, facilitando a aprendizagem, mas nem sempre a relação é linear e unidirecional, por exemplo, a habilidade de distinguir os sons constituintes de palavras pode facilitar a alfabetização, no entanto, se a criança não teve oportunidade de desenvolver esta habilidade na sua experiência pré-escolar, pode adquiri-la concomitantemente com o ensino de leitura e escrita.

A linguagem escrita possui origem e estrutura psicológica completamente diferente da linguagem oral. Dehaene (2012) explica que não há na formação do cérebro uma área responsável pela leitura, nosso cérebro foi feito para ver e não para ler. O autor supracitado aponta, assim como Vigotiski (2000), que a escrita é essencialmente cultural, por isso, é uma atividade exclusivamente humana. A escrita foi inventada há cerca de 5.400 anos e este período é muito curto para que se produzam modificações estruturais no cérebro. Dehaene (2012)

complementa que, apesar disso, diante da demanda cultural e graças a plasticidade neuronal, algumas áreas deste órgão se especializaram para tornar a leitura possível.

Para ler, em um primeiro momento, são utilizados os neurônios da identificação visual dos objetos. Nessa fase, os neurônios da região occipito-temporal do cérebro realizam o reconhecimento visual da escrita, isto é, identifica, mas não há ainda a leitura ou reconhecimento de significado. Em seguida ao reconhecimento visual, os neurônios se conectam uns aos outros, promovendo a relação entre a palavra escrita com as representações dos sons e significados. Dehaene (2012) diz que há, portanto dois grupos de neurônios: (i) os que dão acesso direto ao significado (reconhecimento visual) sem ter que ler sílaba por sílaba, o que ocorre no caso de palavras conhecidas pelo leitor, sendo assim acontece a leitura conhecida como lexical e (ii) os neurônios que fazem a conversão da imagem das letras em representação dos sons, formando a via de leitura fonológica.

Para esclarecer, a leitura lexical é responsável pela leitura global, realizada pelos leitores experientes que leem identificando as palavras e confirmando o sentido no contexto, já a via fonológica promove uma leitura sílaba por sílaba, como faz a grande maioria das crianças em fases iniciais da aprendizagem da leitura, os leitores experientes podem utilizar essa via quando se deparam com palavras extensas que não estão habituados a ler.

Dehane (2012) defende o método fônico de alfabetização como o mais adequado para o ensino da leitura e escrita. Outros neurocientistas, como Ferrand (2007), apesar de não defenderem nenhum método específico, acrescentam que as unidades infralexiais (as letras ou agrupamentos de letras) não contém o sentido da palavra, “o sentido da palavra só pode ser recuperado após uma análise das propriedades formais (visuais, ortográficas e fonológicas) da palavra” (FERRAND, 2007 p. 15)

De acordo com Foucambert (1998), ler é tratar com os olhos uma linguagem feita para os olhos, sendo assim, ler não consiste em encontrar o oral no escrito, a escrita tem uma plena autonomia. A leitura é atribuição de um significado ao texto escrito, resumindo 20% de informações visuais do texto e 80% de informações provindas do leitor. O autor supracitado explica que para o texto ter sentido é preciso que o autor antecipe a atuação do leitor fornecendo indícios para interpretação.

Morais (1996) entende que ler é aprender a utilizar o código alfabético e, ao mesmo tempo, aprender a encontrar os correspondentes fonéticos da letra, o que implica em poder analisar coincidentemente a fala em fonemas e aprender a fundir os fonemas sucessivos, é ativar automaticamente representações ortográficas e representações fonológicas de unidades mais amplas que a letra. Moraes (1996) continua que aprendendo a ler, a criança aprende a associar uma forma ortográfica a cada palavra, ou seja, a sua forma fonológica.

Bradley e Bryant (1983) acreditam que a consciência fonológica é essencial para a aprendizagem da leitura, eles colocam que quanto mais desenvolvida for a consciência fonológica, melhor será a compreensão da relação entre fonema e grafema. Estudiosos dessa concepção dizem que o processo de aprendizagem da escrita pressupõe habilidades de atenção dirigida às estruturas fonológicas da fala (CARDOSO-MARTINS, 1995).

Guimarães (2003) coloca que o uso da consciência fonológica pelo professor alfabetizador é de grande importância, pois ajuda no desenvolvimento de habilidades pelo aprendente. Essas habilidades estão relacionadas à correspondência grafêmica, na qual o sistema alfabético de escrita associa um componente auditivo fonêmico a um componente visual gráfico. Moraes (1996) considera que os progressos são significativamente mais importantes em leitura e escrita quando são exercidos ao mesmo tempo a habilidade de análise fonêmica intencional e o conhecimento das correspondências entre as letras e os seus sons.

Lemle (1991) afirma que os indivíduos necessitam de algumas capacidades para alfabetizar-se, tais como compreensão de símbolo, refinamento de percepções, conscientização da percepção auditiva, consciência da unidade da palavra e organização da página escrita. É necessário que o aluno compreenda a ligação simbólica entre letras e sons das palavras, distinguir as letras, ter a capacidade de ouvir e ter consciência dos sons da fala com suas distinções relevantes na língua. Lemle (1991), continuando neste enfoque, diz que é preciso estabelecer relação entre a unidade da palavra e seu sentido no contexto, reconhecendo o significado da palavra e a estrutura da língua.

Baseado na teoria piagetiana, Ferreiro (1986) acredita que a aprendizagem é um processo de construção, o qual se origina no interior do indivíduo por meio da interação com o meio, na busca da compreensão de como se realiza a escrita, a criança faz várias tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios com os quais deve se familiarizar ao professor que está

trabalhando no processo de alfabetização. Os estudos de Ferreiro e Teberosky (2000) e Ferreiro e Gomes Palacio (1987), mostram as transformações da escrita das crianças e, por meio de seus estudos teóricos e práticos, interpretam o ensino que os alunos recebem.

Ferreiro (2000) afirma que a consciência sobre as unidades linguísticas não deve ser classificada como uma condição necessária para a aquisição da língua escrita (FERREIRO, 2000), pois a criança inicialmente diferencia desenho e escrita, tornando-a um objeto simbólico. Ao se apropriar da escrita, a criança lida com o simbólico para construir um discurso escrito (KRISTENSEN; FREIRE, 2001).

Ferreiro (2000) coloca que “tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre método utilizado e o estado de ‘maturidade’ ou de ‘prontidão’ da criança” (FERREIRO, 2000, p. 9). Para aprender a ler e a escrever, é necessário que a criança atinja um determinado nível de desenvolvimento, ou seja, tenha a capacidade de efetuar discriminações auditivas, sonoras e visuais e que tenha competências perceptivas e motoras para que possa aprender. Nessa perspectiva, há uma redução da aprendizagem da língua escrita “à associação de respostas sonoras a estímulos gráficos” (AZENHA, 1996, p. 23), ou seja, escrever é um processo de codificação e ler um processo de decodificação (AZENHA, 1996).

Na pesquisa de Ferreiro e Teberosky (2000), encontramos cinco níveis que mapeiam a evolução da escrita. O trabalho de Azenha (2002) transpôs as especificidades das sistematizações teóricas e práticas das autoras para a realidade brasileira.

O mundo verbal, incluindo fala e escrita, é ao mesmo tempo um sistema de relações internas entre ambos os códigos (fala e escrita) onde não há estrita correspondência entre ambos. Além disso, a escrita é também um sistema que se relaciona com o real. Do ponto de vista interno, isto é, no contexto linguístico, as relações entre os dois códigos não são homogêneas, porque a escrita não é o espelho da fala e as relações entre letras e sons são muito complexas. Não há uma regra única que defina esta relação. (AZENHA, 2002, p. 41)

O primeiro nível é o nível pré-silábico. Neste nível, o alfabetizando produz, geralmente, uma escrita em forma de linhas curvas com tamanhos irregulares e dificilmente segue a linha do caderno ou utiliza letra aleatoriamente. Isso ocorre, pois na observação da escrita cursiva, para quem não domina o sistema da escrita, não se diferem os contornos das letras individualmente e

sim as curvas de cada palavra como um todo. É observada também, nesse momento, uma dificuldade momentânea em diferenciar as atividades de escrever e desenhar, pois “ambas são produtoras de grafias interpretáveis, mas o modo de remeter ao objeto próprio do desenho não é o mesmo que o modo de remeter ao objeto próprio da escrita (nem sequer a este nível)” (FERREIRO; TEBEROSKI, 1999, p.198). Na hipótese pré-silábica, o alfabetizando ainda não percebe que a escrita representa a fala e, por isso, “escreve aleatoriamente”. Portanto, o primeiro passo na sua alfabetização é criar oportunidades para que a pessoa perceba a relação entre fala-escrita e o uso do alfabeto como conjunto de símbolos do código escrito.

O segundo nível é o silábico. Nesta fase, o alfabetizando, ao tentar escrever sozinho, percebe que existe uma relação entre o que se fala e o que se escreve. Eles mantêm, nesse nível, as hipóteses de quantidade e de variedade mínimas de caracteres para poder escrever algo, mantendo, como no nível anterior, uma quantidade de grafias constantes. Estabelece uma letra para cada sílaba que corresponde ou não com a escrita do som falado. Esta descoberta constitui um importante passo na aprendizagem da escrita: compreender que cada letra representa um som da fala. No entanto, conforme compara sua escrita com o que está registrada em livros, folhetos, revistas e outros materiais escritos, o alfabetizando observa que o seu modo de escrever não segue o mesmo padrão do que costuma estar escrito por aí. A problematização deve ser feita sempre no sentido de levar o alfabetizando a perceber que o modo, como está escrevendo, não corresponde à forma convencional da língua escrita.

O terceiro nível é o Nível Silábico-Alfabético. Nesta etapa, o alfabetizando já começa a perceber que é preciso mais de uma letra em cada sílaba para escrever na forma convencional, ou seja, compreende que, dependendo do tipo de som falado, são necessárias uma ou mais letras para cada sílaba. Podemos evidenciar, como exemplo a escrita de Mariano, citada no estudo de Ferreiro e Teberosky (1999) que escreve AO para “sapo” e PO para “pau” (palo), e ainda, segundo as autoras supracitadas, “ela faz uma análise silábica exaustiva na oração ‘minha menina toma ‘sol’ e escreve IEAOAO” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 211). O aluno está formando a hipótese alfabética, aparecendo muitas dúvidas e um tipo de escrita que pode ser avaliada como “o aluno está comendo letra”: a escrita se alterna da forma silábica à alfabética e, geralmente, há mistura de ambas.

A escrita alfabética demonstra que o alfabetizando já conseguiu compreender como funciona o sistema da nossa escrita: o sistema alfabético. Percebeu que para grafar uma sílaba são necessárias duas ou mais letras, compreendendo a escrita como transcrição fonética da sua fala. Geralmente, ainda não tem o domínio totalmente adequado da escrita e apresenta muitos erros ortográficos e de segmentação, isto é, da separação das palavras na frase. Esse é o momento “quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores [...]” (FERREIRO, 2000, p.27).

No nível 5, a criança escreve alfabeticamente e é o final dessa evolução. Nesse momento, há uma “ampliação dos critérios quantitativos [...], já que a criança incorpora de que a escrita da sílaba falada nem sempre pode ser realizada com uma letra [...]” (AZENHA, 1995, p. 37). De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), a criança se defronta com dificuldades próprias da ortografia, mas sem problemas de escrita no seu sentido estrito. É quando a criança já apresenta além da escrita alfabética o conhecimento das regras ortográficas.

Há uma diferença entre saber ler e escrever e viver na condição de quem saber ler e escrever. Uma pessoa que aprende a ler e escrever, tornando-se alfabetizado só se torna letrado quando passa a fazer uso da leitura e da escrita na prática social. Para Soares (2003), a pessoa letrada não é a mesma, social e culturalmente do que quando era analfabeta, há uma mudança no modo de viver na sociedade, as interações culturais e interpessoais. A inserção da pessoa no mundo da escrita ocorre simultaneamente por dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem essas habilidades.

O processo de alfabetização e letramento ocorre de forma simultânea e interdependente. Quando se aprende uma habilidade, passa-se a aprender a outra, mas, apesar de serem processos indissociáveis, têm diferentes processos cognitivos. Pode-se dizer que a alfabetização é a aprendizagem da técnica, das relações entre fonema/grafema, mas que o domínio dessa relação não é pré-requisito para o letramento, não sendo necessário aprender primeiro uma depois a outra, é necessário alfabetizar ao mesmo tempo em que se incentiva o letramento. Soares (2003) argumenta que para tal é necessário que a criança tenha oportunidade de experimentar um ambiente alfabetizador e de ter ensino direto dos aspectos fônicos.

Um termo que aparece na literatura, além do letramento, é o letramento emergente. Esse termo surgiu na década de 1980 como uma maneira de explicar a leitura e escrita que aconteciam em crianças antes do período escolar. Sulzby e Teale (1991) definem o termo como os comportamentos de leitura e escrita que antecedem a alfabetização convencional (SULZBY; TEALE, 1991). O desenvolvimento do letramento emergente acontece com os contatos informais que a criança tem com materiais escritos.

De acordo com Smith (1999), por mais absurdo que o método pareça, ele dará certo com algumas crianças, mas nenhum método é eficaz com todas, portanto a seguir será feito alguns apontamentos em relação ao ensino de leitura e à escrita para deficientes intelectuais.

4. A aprendizagem do aluno com deficiência intelectual

Para Vigotiski (1997), o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual é um processo de constituição da personalidade por meio de reorganização das funções de formação dos processos de aprendizagens sempre originadas pela deficiência, exigindo assim, a criação de novas possibilidades para a consolidação do desenvolvimento.

A compreensão das funções psicológicas superiores (pensamento, memória, linguagem, etc.) e a compreensão dos traços da personalidade estão relacionadas diretamente com os sintomas da deficiência, portanto, o professor deve planejar a intervenção pedagógica sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O autor considera que a deficiência intelectual não pode ser identificada apenas com base no nível de desenvolvimento real, mas sim nos processos de interação, fazendo parte da caracterização do deficiente, já que seria intrínseca ao próprio desenvolvimento cognitivo.

A criança cujo desenvolvimento se vê complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas uma criança que se desenvolveu de outro modo. (VIGOTISKI, 1997, P.12)

Para o autor, as crianças com deficiência e as crianças “normais” deveriam ter a educação de forma integrada, pois assim poderia haver uma compensação e uma correção de erros. Vigotiski (1997) relata que a mediação é um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento cultural, cognitivo e afetivo do indivíduo, sendo assim a atividade coletiva é fundamental para a construção das funções psicológicas superiores.

Ao considerar que a aprendizagem está associada a ideia de ensino torna-se mediador o que pode ser entendido como professor, que caracteriza o conhecimento como resultado de uma interação. A aprendizagem é um fenômeno complexo que ocorre no ser humano inserido com contextos sociais, praticamente em permanência ao longo da vida, por força das interações com esses contextos. No caso da aprendizagem escolar, modalidade de aprendizagem que aqui nos ocupamos, trata-se de um tipo particular de aprendizagem que pode designar-se por aprendizagem sustentada no ensino, o que implica uma intencionalidade e uma condução orientada no processo (ROLDÃO, 2009, p. 14).

Para Piaget (1976), a pessoa deficiente intelectual é capaz de se desenvolver, inclusive seguindo os mesmo estágios propostos para as “crianças normais”, a diferença está no ritmo e no

menor alcance cognitivo. Ide (1993) reforça que, a partir do momento em que o ensino direcionado às pessoas com deficiência intelectual passa a se preocupar com o desenvolvimento das capacidades e dos talentos que essas crianças já possuem, certamente será possível esperar a ocorrência de algumas mudanças qualitativas no processo de aprendizagem.

Para a análise do comportamento, ensinar é programa de contingência sob os quais a aprendizagem acontece, a programação efetiva dessas contingências deve levar em consideração as diferenças individuais, e a partir delas, otimizar, acelerar e garantir a aprendizagem de todos, mesmo quando a pessoa apresenta alguma deficiência ou limitação (SKINNER, 1972).

4.1 O ensino de leitura e escrita para deficientes intelectuais

A literatura mostra que existem registros de duas maneiras de ensinar as pessoas com DI. A primeira refere-se àquelas intervenções reducionistas com aportes em treinamento e prática rotineira para o ensino de habilidades, feitas de forma isolada e descontextualizada. Ensina-se o alfabeto, os sons de fonemas isolados e a decodificação de palavras isoladas. Durante anos, a literatura em Educação Especial foi marcada pela presença de publicações que apresentavam estratégias para desenvolver as habilidades de associação de letra-som, de identificação global de palavras e de análise fonética (KATIMS, 1994). Outra alternativa de ensino é aquela que se preocupa com a elaboração de formas integradas com as áreas do conhecimento humano, contextualizado. Essa maneira de ensinar inclui a combinação do ensino da oralidade, leitura e escrita, fazendo uso de textos, experiências linguísticas e acesso a outras linguagens e comunicações orientadas. Dentro desta concepção o desenvolvimento da leitura é visto como um processo de apropriação de um objeto socialmente construído e não como a aquisição de uma técnica ou como o desenvolvimento de habilidades isoladas.

Estudos como de Katims (1991), Jatobá (1995) e Gomes (2001) indicam que as crianças com deficiência intelectual passam por processos cognitivos semelhantes aos das crianças “normais”, no que concerne à aquisição da linguagem escrita. Esses dados sugerem ainda que o DI tem capacidade de evoluir conceitualmente na aprendizagem da leitura e da escrita, desde que sejam oferecidas situações de estimulação adequadas. A construção conceitual em relação à leitura é produzida de forma progressiva, mas não linear e ocorre de modo pessoal, de acordo com cada

criança, mesmo em se tratando daquelas ditas “normais”. Os conflitos são constantes e provocam mudanças cognitivas importantes para a formação do leitor. Na construção da leitura, a mediação pedagógica é um fator importante para essa aquisição, e promover conflitos e desafios cognitivos.

Katims (2000) afirma que, em 1800, Jean Marc-Gaspard Itard, influenciado por Juan Pablo Bonet, escreveu o primeiro documento onde discutia os procedimentos e instruções para o ensino da leitura e da escrita para uma pessoa com deficiência intelectual. Em 1886, através da influência de Itard e Séguin, Maria Montessori desenvolveu na Itália, o trabalho na área de leitura e escrita para as pessoas com deficiência intelectual. Montessori afirmava que as pessoas com deficiência intelectual deveriam ser trabalhadas mais em seus aspectos pedagógicos que médicos. A pesquisadora utilizou no ensino da leitura e da escrita para pessoas com DI, pequenos textos, sentenças, cartões de palavras. Na alfabetização, usou o método sensorial, tanto para as crianças com ou sem deficiência (KATIMS, 2000). Montessori ensinou a ler e escrever ao mesmo tempo, pois acreditava que uma habilidade reforçava e dava suporte à outra. É importante ressaltar as contribuições de Montessori para a Educação Especial: apresentou o método sensorial, e também propôs uma nova concepção das pessoas com retardo mental que passaram a ser vistas como pessoas capazes de aprender e criou um método para alfabetizá-las.

O problema da aprendizagem de leitura e escrita da criança com DI, geralmente, tem sido exposto como uma questão de métodos e técnicas. O processo da elaboração da linguagem escrita, para as pessoas com DI, deve ser organizado de forma que esta se torne necessária para a vida. Portanto, tão importante quanto o ato de ler e escrever, deve ser o uso social dessas habilidades. Por isso, enfatiza-se que é preciso criar situações de ensino e de aprendizagem na qual as pessoas com DI práticas sociais de uso da escrita.

Montessori (1987, p.23) sentiu a necessidade de essas crianças serem atendidas pedagogicamente por uma via diferente da convencional. Isso porque acreditava na recuperação dessas crianças através da aplicação de um programa educacional adequado.

Ao pesquisar sobre o tema da educação de crianças com DI ela se deparou com os estudos dos médicos franceses Itard e Séguin publicados respectivamente em 1807 e 1846. No trabalho de Itard foi descrito como ele desenvolveu um programa educacional com Victor, o menino de

Aveyron. Quanto a Séguin, foi constatado que, em seu trabalho, ele escreveu um programa educacional para DI (MONTESSORI, 1965; LAGOA, 1981).

O conceito fundamental que sustenta a obra pedagógica de Montessori é que as crianças necessitam de um ambiente apropriado onde possam viver e aprender. Seu sistema foi influenciado pelas ideias de Froebel e Pestalozzi, sua metodologia buscava os princípios da Escola Nova que pretendia educar para a liberdade. A educação, para a autora, é entendida como um auxílio à vida, ou seja, formada de conteúdo útil para o cotidiano, inserida no contexto onde a criança vive. Ela criou uma educação que engloba o biológico, o mental, o social e o psicológico. Desta forma, visa ao desenvolvimento do ser humano como um todo, para formar homens e mulheres preparados para a vida (MONTESSORI, 1965).

Para Montessori, o fato de a criança transportar e despejar água de um recipiente para outro sem derramar, molhar um vaso de plantas, varrer o chão dentro de um determinado ritmo, dobrar roupas, observando as divisões exatas, entre outros, está executando atividades que parecem banais, mas que contêm uma série de movimentos importantes (MONTESSORI, 1987; LAGOA, 1981).

O professor deve ajudar a criança de maneira a incentivar a criança a crescer sozinha, sendo autora de sua própria educação, o professor deve aprender a observar a criança, intervindo somente quando solicitado pela criança, o professor, segundo Montessori (1965), deverá registrar os comportamentos de seus alunos, tendo cuidado com sua comunicação, evitando comparações, elogiando e comparando a criança somente com ela mesma.

Consciente desse contexto, Montessori (1987, p.100) relatou que atuou observando cada criança, comparando-as individualmente em cada fase de seu desenvolvimento para identificar as mudanças apresentadas que foram evidentes: elas foram se tornando mais sociáveis, interessadas e participantes das atividades, chegando a surpreender a professora quando apresentavam um trabalho ou uma pergunta interessante. Isso revela o que ela chama de *descoberta*. Aqui é importante destacar suas próprias palavras: "este é o quadro da psique da criança normal: primeiro ela absorve o mundo e depois o analisa".

Segundo Montessori (1987), quando uma criança se auto-educa e o próprio material lhe indica seus erros, resta à mestra observar e dirigir a atividade psíquica das crianças e o seu

desenvolvimento fisiológico, tal concepção justifica sua preferência pelo termo ‘diretora’, em substituição ao ‘professora’.

Um dos princípios fundamentais sobre os quais repousava o uso de material didático era que as atividades deveriam ser metodicamente coordenadas, de maneira que as crianças pudessem facilmente avaliar seu grau de êxito enquanto as realizavam. Algumas qualidades do material são fundamentais: devem ser atraentes e estéticas; as dificuldades são gradativas, apresentando um estímulo de cada vez como, por exemplo, as diferentes espessuras das lixas. Os materiais são modificáveis, isto é, são montados e desmontados podendo ser utilizados em várias fases do aprendizado; são proporcionais ao tamanho da criança e autocorretivos. A criança percebe que errou, porque as peças não se encaixam adequadamente, por exemplo: os cubos da escada marrom que vão do menor para o maior. Neste caso, o professor não deve interferir se a criança não os colocou adequadamente, pois em outra ocasião, ela estará apta a montá-los acertadamente (MONTESSORI, 1965).

Vê-se como, no método montessoriano, os materiais adquirem imenso relevo, e o papel da mestra consiste em explicar seu uso. Montessori destaca a imensa dificuldade enfrentada pelas professoras que atuam nos moldes tradicionais, para adaptar-se ao seu método de ensino.

Para atuar nas escolas montessorianas, era necessário que as professoras renunciassem à posição de ‘ensinantes’, adotando uma nova postura: a de oferecer simplesmente o apoio para que as crianças explorassem plenamente todas as possibilidades inscritas nos objetos, e fazê-lo na medida da necessidade dos alunos. Muitos dos exercícios desenvolvidos pela educadora – hoje utilizados largamente na educação infantil – objetivam chamar a atenção dos alunos para as propriedades dos objetos (tamanho, forma, cor, textura, peso, cheiro, barulho)

Assim sendo, o método Montessori parte do concreto rumo ao abstrato. Baseia-se na observação de que meninos e meninas aprendem melhor pela experiência direta de procura e descoberta. Mas, para tornar esse processo o mais rico possível, a educadora italiana desenvolveu materiais didáticos que constituem um dos aspectos mais importantes e conhecidos do seu trabalho. São objetos simples, mas muito atraentes, e projetados para auxiliar todo o tipo de aprendizado, do sistema decimal à estrutura da linguagem. Montessori acreditava não haver aprendizado sem ação.

Os materiais para a aprendizagem da leitura são: a) os cartões que contêm substantivos, os quais a criança deve emparelhar com a figura do objeto correspondente; e b) *o jogo das ordens*, que são cartões que contêm um verbo no imperativo. Estes cartões têm fundo branco medindo 14x14cm, cujas letras e figuras devem ser acessíveis a crianças em fase de alfabetização.

Segundo Montessori:

Nosso objeto educativo deve ser o de ajudar o desenvolvimento da infância, não o de dar-lhes cultura. Por isto, depois de haver oferecido à criança o material didático adequado para provocar o desenvolvimento dos sentidos, devemos esperar que se desenvolva a atividade de observação (MONTESSORI, 1937: p. 199).

Montessori ensinou a ler e a escrever algumas crianças deficientes, internas na clínica onde trabalhava, as quais, submetidas a exames em escolas públicas, alcançaram resultados semelhantes aos obtidos pelas crianças *normais* (MONTESSORI, 1965; LAGOA, 1981).

Estudiosos sobre o método montessoriano, entre eles Lagoa (1981), defendem esta transposição. Segundo esse autor, mediante o seu trabalho prático, Montessori provou que o método adotado para a educação de crianças *mentalmente débeis* faz com que as crianças normais extraíam melhor a sua essência que as crianças comprometidas mentalmente, o que contribuiu para um desenvolvimento surpreendente das mesmas.

Baseado na teoria construtivista piagetiana, muitos autores começaram a pesquisar as representações que os indivíduos realizam sobre objetos do conhecimento humano. Como por exemplo Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que desenvolveram seus estudos sobre a construção da escrita na criança. Em um tema não abordado por Piaget, elas mostraram que as crianças têm ideias, teorias, hipóteses, que continuamente colocam à prova a realidade e que se confrontam com as ideias dos outros (FERREIRO E TEBEROSKY, 1986, p. 13).

Para Ferreiro e Teberosky (1985) e Ide (1993), o ensino de leitura e escrita para o aluno deficiente intelectual deve caminhar de maneira a desenvolver a compreensão simbólica e a função social da escrita, trabalhando com atividades do tipo desenho, mímica, dramatização, etc. Através de um trabalho que combine os aspectos formais e simbólicos da escrita, o aluno aos poucos irá atingir o domínio das habilidades de leitura e escrita, elas reforçam ainda que a

repetição do mesmo exercício não garante aos alunos com deficiência a apropriação da linguagem escrita.

Costa (2011) relata que o deficiente intelectual quando domina a linguagem escrita, além de ter acesso ao conhecimento pode participar de maneira mais ativa no meio em que vive, melhorando conseqüentemente a auto-estima. Em seu programa de intervenção é apresentado alguns apontamentos para facilitar o ensino desse alunado. A autora desta programação, por exemplo, para o ensino de vogais recomenda usar a sequência “a,o,u,e,i”, justificando que para fazer a grafia das letras “a” e “o” são necessários apenas os movimentos circulares, enquanto para a grafia das vogais “u, e, i” há uma exigência de traços na posição vertical.

Figueiredo (2012) realizou uma intervenção baseada na teoria piagetiana, realizando três tarefas voltadas para a interpretação que a criança faz da linguagem escrita: a relação entre o desenho e o texto, orientação espacial e a relação entre os elementos de uma frase escrita e os elementos da frase falada. A pesquisadora conclui que as crianças com deficiência intelectual desenvolvem processos cognitivos semelhantes aos desenvolvidos por crianças sem a deficiência. Relata também que a mediação social com o saber letrado pode beneficiar tais alunos, enfatizando a importância da mediação atuar nos conhecimentos que estão ainda em fase de desenvolvimento.

Para poder conhecer mais informações e procedimentos sobre o ensino de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual, foi realizado um levantamento de teses e dissertações nacionais apresentados a seguir.

Teses e dissertações: o que dizem as pesquisas nacionais sobre o ensino de leitura e escrita para deficientes intelectuais

O presente capítulo constitui-se de uma pesquisa bibliográfica sobre a produção de pesquisas nacionais relativas ao tema do ensino de leitura e escrita para deficientes intelectuais.

A pesquisa foi realizada pela internet através do Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses de Dissertações da CAPES.

Witter (1990) relata que as teses e dissertações são fontes primárias de pesquisa, são resultados diretos sem recortes e que podem fornecer informações mais detalhadas dos trabalhos realizados comparando com artigos e livros.

Ao acessar os bancos de teses e dissertações foram utilizados os seguintes descritores: deficiência intelectual, deficiência mental, deficiência intelectual e leitura, deficiência intelectual e escrita, deficiência intelectual e ensino de leitura, deficiência intelectual e ensino de escrita, deficiência intelectual e alfabetização e deficiência mental e leitura e escrita. Os resultados encontram-se indicados no Quadro 1.

Quadro 1- Número de teses e dissertações de acordo com as palavras- chave

palavra-chave	resultado BDTD	portal CAPES
deficiência intelectual	230	157
deficiência mental	447	126
deficiência intelectual e leitura	16	12
deficiência intelectual e escrita	16	6
deficiência intelectual e ensino da leitura	13	8
deficiência intelectual e ensino da escrita	12	5
deficiência intelectual e alfabetização	12	7
Deficiência mental e leitura e escrita	11	2

Após esse levantamento foi realizada a leitura dos resumos das teses e dissertações para poder selecionar somente as que estavam diretamente relacionadas com o tema de ensino de leitura e escrita para deficientes intelectuais. Foram selecionadas 20 dissertações e cinco teses.

Os trabalhos foram organizados cronologicamente. O Quadro 2 apresenta as dissertações com as informações de ano de publicação, título, autor, orientador e instituição de origem.

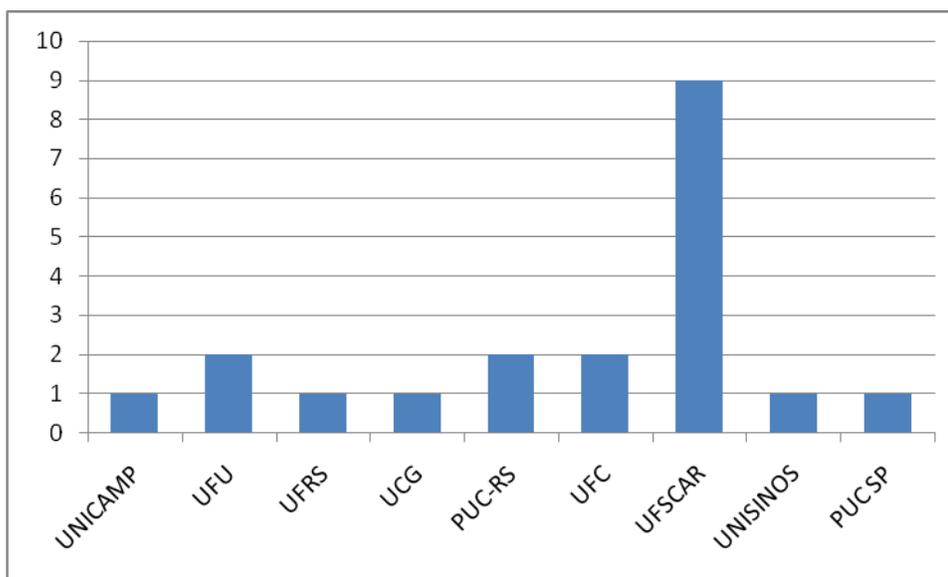
Quadro 2 – Relação de dissertações

ano	título	autor	orientador	Instituição
1998	O USO DO COMPUTADOR NA APRENDIZAGEM ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	FERRAZ, GLÓRIA	VALENTE, JOSÉ	UNICAMP
2002	PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES DA APAE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA MENTAL MODERADA	LIMA, TEREZINHA	CARMO, APOLÔNIO	UFU
2004	IMAGENS PARA ALÉM DO OLHAR: ESCRITAS POSSÍVEIS NA ESCOLA ESPECIAL	FERREIRA, ANELISE	FRANCO, SÉRGIO	UFRS
2004	O LETRAMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA - RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA	CARVALHO, LORENA	RABELO, ANNETE	UCG
2007	ASPECTOS PSICO-SÓCIO-CULTURAIS ENVOLVIDOS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DEFICIENTES MENTAIS	BINS, KATIUSCHA	STOBAUS, CLAUS	PUC-RS
2007	O USO DO COMPUTADOR NA PRODUÇÃO TEXTUAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL	OLIVEIRA, MARIA	LIRA, ANA	UFC
2008	PROGRAMAÇÃO DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL	FREITAS, MARIA	DE ROSE, JÚLIO	UFSCAR
2009	AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN	PINTO, BÁRBARA	LAMPRECHT, REGINA	PUC-RS
2009	DEFICIÊNCIA MENTAL: PRÁTICA EDUCATIVA E REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA	SILVA, LARISSA	MIRANDA, ARLETE	UFU
2009	EFEITO DE UM PROGRAMA DE REMEDIAÇÃO FONOLÓGICA NAS HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA EM ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN	SÁS, ROBERTA	ALMEIDA, MARIA	UFSCAR
2010	CONSTRUÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO TECNOLÓGICA MULTISSENSORIAL PARA ALUNOS INCLUÍDOS	SAGLIA, ISAAC	DENARI, FÁTIMA	UFSCAR
2011	APLICAÇÃO DE UM PROGRAMA INFORMATIZADO DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA POR FAMILIARES DE INDIVÍDUOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	AFONSO, PRISCINA	DOMENICONI, CAMILA	UFSCAR
2011	DISCRIMINAÇÃO SIMPLES E REFORÇAMENTO ESPECÍFICO E DIFERENCIAL PARA CADA CLASSE NO ENSINO DE LEITURA A INDIVÍDUOS COM ATRASO NO DESENVOLVIMENTO	ZAIANE, ISABELA	DOMENICONI, CAMILA	UFSCAR
2011	A LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROBLEMATIZANDO LEITURA, ESCRITA E MEDIAÇÃO	SANTANNA, MOEMA	FRONZA, CÁTIA	UNISINOS
2012	A PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO DA MEDIAÇÃO EM SALA DE AULA	SILVA, CAMILA	GOMES, ADRIANA	UFC
2012	ENSINO DE LEITURA E ESCRITA PARA APRENDIZES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	SANTOS, SÔNIA	MOROZ, MELANIA	PUC-SP
2013	ATIVIDADES ESTIMULADORAS DE LEITURA E ESCRITA EM ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN	COMIN, BRUNA	COSTA, MARIA	UFSCAR
2014	ENSINO DE LEITURA COM DIFERENTES TREINOS DISCRIMINATIVOS A APRENDIZES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	GOMES, MAYRA	DOMENICONI, CAMILA	UFSCAR
2014	LEITURA COMPARTILHADA E PROMOÇÃO DO LETRAMENTO EMERGENTE DE PRÉ ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	CONTI, LILIAN	DE ROSE, TÂNIA	UFSCAR
2014	LETRAMENTO EMERGENTE, CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E LEOTURA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR	BARBOSA, ESMERALDA	DE ROSE, TÂNIA	UFSCAR

As 20 dissertações indicadas no Quadro 2 foram selecionadas tanto do BDTD quanto do portal CAPES por terem no seu resumo informações sobre o ensino de leitura e escrita para DI, e também por apresentarem nas palavras-chave alguma palavra ligada diretamente ao tema. Das 20 dissertações selecionadas, quatro trazem no tema a palavra “Síndrome de Down”. Essas dissertações foram consideradas por aparecerem na busca realizada, pelo fato de na palavra-chave constar termos sobre ensino de leitura e escrita, e por mencionarem ao longo da introdução conceitos e ideias sobre a deficiência intelectual (que é o foco do presente estudo).

O Gráfico 1 apresenta a porcentagem das dissertações em relação à instituição de origem.

Gráfico 1: Instituição de origem das dissertações



Podemos contabilizar que a maioria das dissertações foi defendida na UFSCar, somando um total de nove das 20 aqui selecionadas.

Em ordem cronológica, a primeira dissertação selecionada foi defendida em 1998 na UNICAMP. Os anos que têm maior número de defesas são 2009 e 2014, sendo três em cada ano.

O Quadro 3 apresenta informações das teses: ano de defesa, título, autor, orientador e instituição.

Quadro 3: Relação de teses

ano	título	autor	orientador	instituição
2006	LETRAMENTO EM JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL	SHIMAZAKI, ELSA	CÁRNIO, MARIA	USP
2010	INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA INDIVIDUALIZADA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ENSINO DE LEITURA EM SALAS DE RECURSOS	OLIVEIRA, GLAUCIMARA	GIL, MARIA	UFSCAR
2012	CONSTRUÇÃO DE UM PROGRAMA DE ENSINO DE PRÉ- REQUISITOS DE LEITURA E ESCRITA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	FREITAS, MARIA	DE ROSE, JÚLIO	UFSCAR
2013	ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO SOBRE ESTRATÉGIAS DE ENSINO UTILIZADAS NO ENSINO REGULAR	GUEBERT, MIRIAN	BUENO, JOSÉ	PUC-SP
2013	AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM PARA LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	CRUZ, MARA	GLAT, ROSANA	UERJ

Como podemos observar, o número de teses que desenvolvem a temática é bem menor em relação ao número de dissertações.

Das cinco teses selecionadas, uma foi elaborada no Rio de Janeiro e as outras quatro no estado de São Paulo, sendo duas na UFSCar, uma na PUC-SP e uma na USP. A tese mais antiga data de 2006 e a mais recente 2013, sendo que nesse ano foram encontradas duas teses.

Do total de teses e dissertações analisadas, 24 trabalhos realizaram intervenção, um foi somente análise de documentos e um trabalho juntamente com a intervenção colocou como objetivo o levantamento bibliográfico. Dos trabalhos que realizaram intervenção, seis envolviam como participantes professores do ensino regular ou da educação especial e 10 deixaram claros em sua definição que a intervenção seria realizada com alunos dentro de uma instituição escolar (especializada ou regular). Quatro trabalhos tiveram como participantes jovens ou adultos, sendo que a idade máxima descrita era de 34 anos.

Os objetivos dos trabalhos em sua maioria buscavam investigar ou verificar a eficácia de algum programa de intervenção para pessoas com deficiência intelectual em diferentes ambientes.

Quadro 4: objetivos das dissertações

Autor	Objetivo
FERRAZ, GLÓRIA	CRIAR EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL UM AMBIENTE BASEADO NA METODOLOGIA LOGO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL, SEMELHANTE AO AMBIENTE JÁ UTILIZADO COM CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL.
LIMA, TEREZINHA	IDENTIFICAR OS PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES DAS APAE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ÁREA MENTAL EM NÍVEL MODERADO
FERREIRA, ANELISE	MAPEAR E ANALISAR AS CONCEPÇÕES ELABORADAS PELOS ALUNOS NA AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA NO CONTEXTO DA ESCOLA ESPECIAL
OLIVEIRA, MARIA	COMPARAR AS PRODUÇÕES TEXTUAIS ELABORADAS COM O USO DO COMPUTADOR, COM AS PRODUÇÕES REALIZADAS COM PAPEL E LÁPIS, AMBAS ELABORADAS POR ALUNOS DEFICIENTE INTELECTUAL.
FREITAS, MARIA	INVESTIGAR QUE CONDIÇÕES SÃO NECESSÁRIAS PARA O ENSINO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL COM BASE EM PROCEDIMENTOS DE EMPARELHAMENTO COM O MODELO

PINTO, BÁRBARA	INVESTIGAR A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN
SILVA, LARISSA	DISCUTIR E COMPREENDER A PRÁTICA EDUCATIVA COMPREENDIDA COMO FUNDAMENTAL PARA A ADEQUADA INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS ESPECIAIS
SÁS, ROBERTA	VERIFICAR A EFICÁCIA DO PROGRAMA DE REMEDIAÇÃO FONOLÓGICA NOS NÍVEIS DE LEITURA E ESCRITA E OBSERVAR O DESEMPENHO DESSAS HABILIDADES EM ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN
SAGLIA, ISAAC	AVALIAR A EFICÁCIA DE UM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO TECNOLÓGICA MULTISSENSORIAL A PARTIR DE COMPILAÇÃO DE VÁRIAS METODOLOGIAS DE ENSINO.
AFONSO, PRISCINA	AVALIAR A APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA DE APRENDIZES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EXPOSTOS AO MÓDULO 1 DO PROGLEIT APLICADO PELOS FAMILIARES
ZAIANE, ISABELA	PROPOR UMA ESTRUTURA DE TREINO COMBINANDO DISCRIMINAÇÃO SIMPLES E CONDICIONAIS E REFORÇAMENTO DIFERENCIAL E ESPECÍFICO PARA CADA CLASSE DE ESTÍMULOS NO ENSINO DE LEITURA DE SEIS PALAVRAS SIMPLES ISOLADAS A INDIVÍDUOS COM ATRASO NO DESENVOLVIMENTO
SANTANNA, MOEMA	INVESTIGAR E ANALISAR DADOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UM CONTEXTO DE UMA APAE COM UMA TURMA DE EJA A FIM DE APONTAR EM QUE MEDIDA A MEDIAÇÃO/COLABORAÇÃO ENTRE PARES MAIS

	EXPERIENTES CONTRIBUEM PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM
SILVA, CAMILA	INVESTIGAR A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM PARCERIA COM COLEGAS SEM DEFICIÊNCIA
SANTOS, SÔNIA	APRESENTAR UM PROCEDIMENTO DE ENSINO PARA AQUISIÇÃO DOS REPERTÓRIOS DE LEITURA E ESCRITA, A PARTIR DE DISCRIMINAÇÕES CONDICIONAIS, PARA APRENDIZES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL UTILIZANDO O SOFTWARE EDUCATIVO MESTRE
COMIN, BRUNA	LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE ENSINO LEITURA E ESCRITA PARA SÍNDROME DE DOWN E VERIFICAR COMO ACONTECE O ENSINO DESSAS HABILIDADES PARA ESSES ALUNOS EM UMA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA
GOMES, MAYRA	VERIFICAR A FUNÇÃO DAS CONDIÇÕES DE DISCRIMINAÇÃO SIMPLES, DE DISCRIMINAÇÃO CONDICIONAL E DE REFORÇAMENTO ESPECÍFICO E DIFERENCIAL NO ESTABELECIMENTO DA FORMAÇÃO DE CLASSES DE ESTÍMULOS EQUIVALENTES A INDIVÍDUOS CARACTERIZADOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
CONTI, LILIAN	ESTRUTURAR, APLICAR E ANALISAR UM PROGRAMA DE PROMOÇÃO DO LETRAMENTO EMERGENTE PARA ALUNOS PRÉ- ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, PAUTADO NA ABORDAGEM DE ENSINO CARACTERIZADA COMO LEITURA COMPARTILHADA

BARBOSA, ESMERALDA	EXAMINAR O APROVEITAMENTO REFERENTE AS HABILIDADES DO LETRAMENTO EMERGENTE E AS HABILIDADES DE LEITURA BÁSICAS APRESENTADAS POR UM GRUPO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL QUE CURSAVAM AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SALAS REGULARES.
BINS, KATIUSCHA	INVESTIGAR SOBRE A TEMÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DEFICIENTES MENTAIS, ESTABELECIDADA ATRAVÉS DAS SUAS RELAÇÕES COM A ESCOLA, A FAMÍLIA E A SOCIEDADE
CARVALHO, LORENA	CONHECER E REFLETIR SOBRE O NÍVEL DE LETRAMENTO APRESENTADO PELO ALUNO COM DÉFICIT MENTAL INSERIDO EM UMA SALA COMUM DE UMA ESCOLA DO ENSINO REGULAR

Em relação às teses, duas apresentavam como objetivo identificar habilidades e estratégias de alfabetização para alunos com deficiência intelectual, uma tinha como objetivo verificar a efetividade de um programa, e a outra buscava analisar a interação de alunos com DI em um ambiente virtual.

Quadro 5: objetivos das teses

AUTOR	OBJETIVO
OLIVEIRA, GLAUCIMARA	VERIFICAR A EFETIVIDADE DE UM PROGRAMA DE LEITURA E ESCRITA INDIVIDUALIZADO PARA APRIMORAR AS HABILIDADES DE LEITURA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL QUE FREQUENTAM SALAS DE RECURSOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

FREITAS, MARIA	IDENTIFICAR QUAIS SERIAM AS HABILIDADES DE PRÉ-REQUISITOS NECESSÁRIAS PARA O ENSINO DE LEITURA COM BASE EM UMA REDE DE RELAÇÕES COMPORTAMENTAIS, VERIFICANDO QUAIS ESTRATÉGIAS SERIAM NECESSÁRIAS PARA ENSINAR TAIS HABILIDADES PARA ALUNOS QUE APRESENTASSEM DÉFICTS NESTES REPERTÓRIOS, CONSTRUINDO COMO PRODUTO FINAL UM PROGRAMA DE ENSINO AMPLO.
GUEBERT, MIRIAN	IDENTIFICAR E ANALISAR AS ESTRATÉGIAS DE ALFABETIZAÇÃO DESENVOLVIDAS POR PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL NO ENSINO REGULAR, QUE ATENDE A ALUNOS COM DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL COM BASE NAS CONTRIBUIÇÕES DE SOARES
CRUZ, MARA	ANALISAR A INTERAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL COM A LINGUAGEM ESCRITA EM UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM DESENVOLVIDO COM A FINALIDADE DE IMPLEMENTAR ATIVIDADES DE LETRAMENTO
SHIMAZAKI, ELSA	COMPARAR O GRAU DE LETRAMENTO, O NÍVEL DE COMPREENSÃO DE LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA DE ADULTOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL CONSIDERADOS ALFABETIZADOS ANTES E DEPOIS DE UM PROGRAMA DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO.

A primeira dissertação analisada datada de 1998 e elaborada por Ferraz teve como objetivo criar em uma escola de educação especial um ambiente baseado na metodologia Logo para alunos com deficiência mental. Participaram dessa pesquisa cinco alunos da escola Pestalozzi com idade entre nove e 14 anos. Os resultados mostraram que a atenção aos limites apresentados pelos alunos no decorrer de seu processo de aprendizagem permitiu ao professor

tentar novas alternativas para solucionar as dificuldades dos alunos e testar outras quando essas fracassassem.

Lima (2002) teve como objetivo em sua dissertação identificar os procedimentos didático-metodológicos utilizados por professores da APAE no processo de alfabetização de alunos com deficiência mental moderada. Os resultados apontam para a necessidade dos professores direcionarem um encaminhamento metodológico diferenciado, no qual o aluno seja o sujeito da aprendizagem, indo além dos conhecimentos concretos.

Carvalho (2004) teve como objetivo conhecer e refletir sobre o nível de letramento apresentado pelo aluno com déficit mental inserido na escola regular. A pesquisa foi um estudo de caso e utilizou como instrumentos entrevista e observação. Os dados apontam que o aluno com déficit mental apresenta um nível muito elementar de letramento, fazendo registro de alguns sinais gráficos semelhantes aos convencionais, mas, por frequentar a escola há três anos, esperava-se que o aluno estivesse mais avançado, sendo necessário assim, que os professores buscassem uma prática pedagógica mais coerente às necessidades de cada aluno.

A pesquisa de Bins (2007) aprofunda nos aspectos do processo de alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais, investigando de que forma esses alunos aprendem e qual a importância da leitura e da escrita em suas vidas. Os dados mostram que o processo de alfabetização de jovens e adultos da escola investigada acontece de forma desvinculada da realidade dos alunos. O fato de aprender a ler e escrever afeta a autoimagem e autoestima dos alunos, portanto, alfabetizar-se está relacionado com a concretização de um sonho, na busca de uma vida mais justa e digna.

No estudo de Oliveira (2007), o objetivo foi comparar as produções textuais elaboradas com o uso do computador com as produções realizadas com o papel e o lápis, sendo as duas realizadas por pessoas com deficiência intelectual. Participaram quatro duplas de alunos da APAE, sendo que duas duplas elaboraram as produções textuais no computador e duas utilizaram papel e lápis. As duplas que fizeram as atividades no computador demonstraram poucos erros de grafia, interação entre os alunos, motivação para realizar as atividades. Já os participantes que utilizaram lápis e borracha demonstraram mais erros de grafia e pouca disposição para escrever.

Pinto (2009) teve como objetivo investigar a consciência fonológica de crianças com Síndrome de Down. Participaram 11 crianças com idade entre nove anos e 10 meses. Os

resultados mostram que a consciência silábica pode aprimorar a alfabetização em alunos com Síndrome de Down, mas a consciência fonêmica parece surgir como resultado do aprendizado da escrita. A pesquisa conclui, portanto, que o uso de atividades de consciência fonológica deve funcionar como uma ferramenta aliada ao método utilizado para o ensino da língua escrita, e que a estimulação de habilidades de reflexão fonológica pode facilitar a aprendizagem da língua escrita.

A pesquisa de Silva (2009) buscou discutir e compreender a prática educativa do professor que atua na alfabetização de alunos com deficientes mentais. A análise dos dados aponta que a mudança da percepção da professora em relação à deficiência mental promove uma modificação de atitude, estabelecendo atividades educativas mais inclusivas, permitindo à professora um olhar mais voltado para as potencialidades do aluno e não somente nas limitações. O estudo mostra também que há uma precariedade na formação docente, que influencia diretamente a concepção do professor sobre a deficiência intelectual.

O estudo de Saglia (2010) teve como objetivo construir, implementar e avaliar um programa de alfabetização tecnológica multissensorial para alunos incluídos em sala comum. O programa contou com sete etapas: aquisição de vogais, fonemas surdos, fonemas sonoros, dígrafos, arquifonemas, grupo consonantal com r e encontro consonantal com l. Para desenvolver o trabalho foram utilizados recursos como exercícios com sílabas, atividades baseadas no método das boquinhas, flanelógrafo (painel para expor figuras), alfabeto móvel, histórias em quadrinhos, carimbos. Os alunos avançaram nas habilidades de leitura e escrita, mas há a necessidade de um tempo maior de aprendizagem e o apoio do suporte pedagógico.

No estudo de Zaiane (2011), foi proposta uma estrutura de treino combinando discriminações simples e condicionais e reforçamento diferencial e específico para cada classe de estímulos no ensino de seis palavras simples isoladas. Participaram 14 pessoas com atraso no desenvolvimento com idade entre nove e 15 anos divididos em grupo experimental e grupo controle. Os resultados apontam que os alunos tendem a fracassar quando em uma mesma tentativa estão presentes estímulos com semelhanças múltiplas em sua forma escrita como “pato” e “gato”, “sapo” e “sino”, pois possuem a primeira e a última letra igual, como “sapo” e “pato”, por exemplo, que compartilham a mesma posição nos estímulos. Pode-se concluir que o ensino de leitura, mesmo que de palavras simples e isoladas, à pessoas com atraso do desenvolvimento

constitui um importante passo para uma pessoa que passou pelo processo de alfabetização tradicional sem sucesso.

Santanna (2011) investiga e analisa os dados de ensino aprendizagem e Língua Portuguesa para alunos com deficiência intelectual de uma APAE em uma turma de jovens e adultos. A pesquisadora analisou os documentos oficiais da instituição, observou as aulas de Língua Portuguesa e realizou a gravação de vídeo de algumas dessas aulas. Percebeu-se que há um descompasso entre o que deveria ser ensinado e as práticas de letramento desenvolvidas na sala de aula, tendo uma visão de que a Língua Portuguesa deve ser ensinada como um código, apresentando somente atividades descontextualizadas. Conclui-se que não são somente com adaptações curriculares baseadas nos métodos concretos que alunos com deficiência intelectual chegarão ao desenvolvimento da leitura e escrita.

Santos (2012) teve como objetivo apresentar um procedimento de ensino para aquisição dos repertórios de leitura e escrita a partir de discriminações condicionais para alunos com deficiência intelectual utilizando o software Mestre. O programa utilizado na pesquisa possui um banco de dados formado por figuras, palavras faladas e alternativas para que se coloquem as palavras escritas. Foram trabalhadas atividades do tipo nomeação das letras do alfabeto, palavras com sílabas simples e complexas, relações palavra impressa – palavra impressa, figura – palavra impressa, palavra impressa-figura, palavra ditada – palavra impressa, palavra impressa – palavra falada, palavra impressa- construção de palavras/cópia, palavra ditada- construção de palavra ditada. Após a intervenção, concluiu-se que o modelo da equivalência de estímulos pode contribuir para a aquisição dos comportamentos de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual.

Comin (2013) teve como objetivo realizar um levantamento de dissertações, teses e artigos relacionados ao tema de Síndrome de Down e investigar como acontece a aquisição de leitura e escrita em um grupo de jovens com a síndrome. O estudo teve seis participantes com idade entre 12 e 18 anos. A pesquisa é um estudo de caso de caráter qualitativo. As intervenções ocorreram duas vezes por semana com duração média de 35 minutos, totalizando 26 encontros, e foram baseadas no programa de alfabetização para o silábico (programa com atividades adequadas para o nível de escrita do aluno). A pesquisadora destaca a importância da estimulação da leitura e escrita a partir sempre de atividades concretas e adaptadas, relatando nas conclusões

que há uma lacuna na formação dos professores brasileiros quanto ao ensino de leitura e escrita para alunos com Síndrome de Down.

Conti (2014) teve como objetivo estruturar, aplicar e analisar um programa de promoção de letramento emergente para alunos pré-escolares com deficiência intelectual. Para desenvolver o programa foram utilizados recursos como: alfabeto móvel, papel, caixa mágica (caixa de papelão com abertura na parte superior para colocar a mão e extrair alguns objetos), boneco articulado feito de recicláveis, fantoches, histórias impressas, 20 livros de literatura infantil. Foram realizadas sessões de leitura compartilhada e proposto atividades para poder desenvolver habilidades do letramento emergente. Os resultados apontam um aumento de interesse por livros e pela leitura, aumento na participação durante a leitura, melhora na compreensão das histórias, no manuseio apropriado dos livros, no uso de conceitos sobre escrita e suas funções.

A tese de Shimazaki (2006) teve como objetivo comparar o grau de letramento, o nível de compreensão de leitura e a produção escrita de adultos deficientes mentais considerados alfabetizados antes e depois de um programa de práticas de letramento. Participaram 11 pessoas com deficiência mental moderada ou severa com idade entre 18 e 34 anos. O programa foi realizado duas vezes por semana, durante oito meses e a cada sessão era feito o diário de campo e a filmagem. Os resultados mostraram que os participantes apesar de serem alfabetizados, tinham pouco uso social da leitura e escrita. Após a intervenção eles desenvolveram uma postura mais reflexiva, contribuindo para mudanças no cotidiano. A pesquisadora conclui que é fundamental que o ensino seja organizado de forma que a leitura, escrita capacidades de matemática e outros conteúdos sejam trabalhados a partir de necessidades dos alunos, sendo relevantes na vida e tendo um significado a fim de que seja incorporado na formação social da mente.

O objetivo de Oliveira (2010) foi verificar a efetividade de um programa de leitura e escrita individualizado para aprimorar as habilidades de leitura de alunos com deficiência intelectual que frequentam salas de recursos no Ensino Fundamental. Participaram dois alunos matriculados no Ensino Fundamental. As tarefas realizadas ao longo da intervenção foram de identidade, ditado, seleção, nomeação e cópia. Os resultados indicam a efetividade do programa como algo complementar às atividades realizadas na sala, potencializando a aprendizagem no domínio da alfabetização.

Freitas (2012) teve como objetivo identificar quais seriam as habilidades de pré-requisitos necessários para o ensino de leitura com base em uma rede de relações comportamentais, e construir um programa de ensino amplo capaz de atender as dificuldades do maior número possível de alunos. A pesquisadora realizou quatro estudos consecutivos, participando ao todo nove pessoas com deficiência intelectual. As sessões eram individuais com duração média de 20 a 30 minutos. Ao longo do estudo, ela aponta que alguns dos pré-requisitos necessários para o ensino de leitura e escrita seriam: atenção, discriminação auditiva e visual, coordenação motora, conceitos (do tipo distância, posição, tamanho, quantidade), diferentes formas de verbalização (pronúncia, compreensão, gramática e sequência).

O objetivo de Guebert (2013) foi identificar e analisar as estratégias de alfabetização desenvolvidas por professor de Ensino Fundamental. Participou do estudo uma professora alfabetizadora com reconhecida competência. A coleta de dados foi realizada ao longo de um semestre por meio de vídeo-gravações, totalizando 20 dias com duração de 30 minutos cada, foi realizado também um diário de campo e observadas as produções escritas do aluno com deficiência intelectual. Os resultados mostraram a não adaptação curricular, não foram utilizadas práticas pedagógicas inovadoras, não houve distinção entre a prática do professor para o aluno com deficiência intelectual, sendo que a maioria das atividades observadas foi realizada de forma mecânica, sem contextualização ou significado para o aluno.

Cruz (2013) teve como objetivo analisar a interação de alunos com deficiência intelectual com a linguagem escrita em um ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido com a finalidade de implementar atividades de letramento. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação crítica colaborativa. Participaram da pesquisa dois professores e nove alunos com idade entre 13 e 21 anos que apresentavam baixo grau de letramento.

Conclui-se que a educação do aluno com deficiência intelectual precisa reconhecer a importância de se utilizar recursos e desenvolver estratégias específicas que favoreçam o desenvolvimento da linguagem, mobilizar as estruturas cognitivas e ampliar a interação entre os alunos. É preciso atribuir à escrita seu verdadeiro status, não sendo apenas conteúdo escolar, mas uma linguagem que tem por finalidade a comunicação.

Os estudos apresentados aqui demonstram que é possível o ensino de leitura e escrita para pessoas com deficiência intelectual, e, apesar das diferentes correntes teóricas entre os estudos,

eles apresentam alguns apontamentos importantes que podem ser utilizados pelos professores, como:

- O uso das tecnologias,
- Utilização de atividades contextualizadas,
- Valorização da realidade do aluno e dos conhecimentos prévios do mesmo,
- A importância de trabalhar a consciência fonológica aliada ao método de ensino,
- Valorização das potencialidades do aluno,
- Respeitar o tempo de aprendizagem de cada um,
- Planejar o ensino em pequenos passos, partindo do mais simples para o mais complexo, aumento assim a chance de êxito do aluno,
- Ensino colaborativo.

Observou-se também que a maioria dos estudos de intervenção acontece de maneira individualizada, realizando um pré-teste para avaliar o que o aluno já sabe e cujas sessões (encontros) têm duração média de 30 minutos, facilitando assim manter a motivação do participante e um baixo índice de fracasso em cada sessão.

Atividades do tipo recado, o uso de chat na internet, agenda, identificação nominal de objetos pessoais, quadro de atividades semanais, uso de letra bastão maiúscula no início do processo, exercícios com sílabas, histórias em quadrinho, atividades de ligar podem facilitar e otimizar a aprendizagem além de cuidados como:

- Selecionar palavras que não têm acento,
- Selecionar palavras sem encontro vocálico ou consonantal,
- Evitar palavras com letras isoladas (como a letra “A” na palavra “apito”),
- Trabalhar palavras conhecidas pelas crianças,
- Evitar palavras que se referem apenas à parte de objetos (exemplo: cabo, bico),
- Evitar palavras com semelhanças múltiplas (como pato – gato),
- Evitar palavras que possuem a primeira e a última letra igual (exemplo: sapo- sino),
- Evitar palavras que compartilham a mesma posição de estímulo (como as vogais nas palavras sapo-pato)

Nas pesquisas selecionadas foram utilizados os seguintes recursos: alfabeto móvel, carimbos, quebra-cabeça, software “Mestre”, software “Aprendendo a ler e escrever em

pequenos passos”, caixa mágica, computador, boneco articulado de sucata, fantoches, livros de literatura.

A seguir será apresentado o Método utilizado no presente trabalho.

Método

Este estudo é de caráter qualitativo/quantitativo, na modalidade exploratória. O instrumento utilizado foi entrevista semi-estruturada e os dados foram analisados de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

A abordagem qualitativa se refere a uma abordagem interpretativa das observações, buscando explicações. É uma forma de estudo da sociedade que se baseia na maneira como as pessoas dão sentido e interpretam suas experiências (VILELAS, 2009).

A modalidade exploratória busca levantar informações sobre um determinado objeto, fazendo um mapeamento sobre o assunto (SEVERINO, 2010). Esse tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses. Gil (2002) destaca que a maioria dessas pesquisas envolve: levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado, e análise de exemplos que estimulam a compreensão.

Questões éticas

O projeto foi apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética da UFSCar (parecer anexo 1). Após a aprovação, houve um primeiro contato da pesquisadora com os responsáveis por cada instituição para apresentar o projeto e solicitar a autorização dos responsáveis pelas instituições para entrevistar os professores (modelo da autorização- apêndice 1). Após a autorização, foi feito um levantamento em cada instituição de professores que atendiam aos critérios da pesquisa e que tinham interesse em participar. Antes da realização da entrevista, a pesquisadora apresentou todos os detalhes do projeto e os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - apêndice 2)

Participantes

A pesquisa contou com 11 participantes, que foram selecionados segundo os seguintes critérios: ser professora na APAE, ter mais de três anos de experiência como professor na Educação Especial, ter experiência no ensino de leitura e escrita para DI.

Todas as professoras entrevistadas cursaram graduação em Pedagogia, sendo seis em Instituição de ensino superior particular e cinco em instituição de ensino superior pública. Das professoras entrevistadas, 10 possuem curso de Especialização, sendo sete em Educação Especial e três em Psicopedagogia, todas na rede particular de ensino. As professoras possuem em média 11 anos de experiência como docente de alunos com deficiência intelectual e tinham em média 38 anos de idade.

Para manter o sigilo da identificação dos participantes, foi utilizada na identificação a letra P seguido de um número, ficando P1, P2, P3,...P11.

Quadro 6: caracterização dos participantes da pesquisa

	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	EXPERIÊNCIA	IDADE
P1	PEDAGIA PARTICULAR (PRESENCIAL)	EDUCAÇÃO ESPECIAL / D.I.	10	35
P2	PEDAGIA PARTICULAR (PRESENCIAL)	PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA	11	38
P3	PEDAGIA PARTICULAR (PRESENCIAL)	EDUCAÇÃO ESPECIAL/ INTÉRPRETE DE LIBRAS	9	37
P4	PEDAGOGIA - UNESP (PRESENCIAL)	EDUCAÇÃO ESPECIAL	18	39
P5	PEDAGOGIA - UNESP (PRESENCIAL)	EDUCAÇÃO ESPECIAL	13	51
P6	PEDAGOGIA PARTICULAR (PRESENCIAL)	EDUCAÇÃO ESPECIAL	9	43
P7	PEDAGOGIA- UNESP (PRESENCIAL)	PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA	6	34
P8	PEDAGOGIA PARTICULAR (PRESENCIAL)	EDUCAÇÃO ESPECIAL	14	38
P9	PEDAGOGIA PARTICULAR (PRESENCIAL)	EDUCAÇÃO ESPECIAL	15	34
P10	PEDAGOGIA - UNESP (PRESENCIAL)	NÃO TEM	10	36
P11	PEDAGOGIA- UNESP (PRESENCIAL)	PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA	9	34

Local

As entrevistas foram realizadas em quatro APAEs localizadas no interior do estado de São Paulo. A escolha das instituições foi aleatória, não havendo critério para seleção.

Instrumento

Foi utilizado um roteiro de entrevista semi-estruturado. Essa modalidade de entrevista possibilita uma exploração mais profunda do tema, pois permite que o entrevistador explore as respostas dos participantes, permitindo um diálogo mais aprofundado. Além disso, por ser mais flexível, possibilita ao pesquisador conduzir a entrevista por caminhos mais frutíferos (VILELAS, 2009). A entrevista foi organizada a partir de um roteiro contendo seis questões; para verificar a clareza de conteúdo e de semântica foi realizado um estudo piloto com cinco professoras; após a análise do piloto, o roteiro de entrevista foi adaptado havendo alterações de palavras para facilitar o entendimento e a inclusão de mais uma questão que contribuiu para esclarecer a explicação das professoras. O roteiro de entrevista do estudo piloto e da versão atualizada segue em apêndice (apêndice 3 - estudo piloto e apêndice 4 - entrevista da pesquisa).

Análise e tratamento dos dados

Os dados das entrevistas foram organizados e analisados de acordo com a técnica de análise de conteúdo temático categorial proposta por Bardin (2011). As etapas foram as seguintes: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados, inferência e interpretação.

A análise do conteúdo tem por finalidade, a partir de um conjunto de técnicas, explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo por meio de deduções lógicas e justificadas.

As entrevistas tiveram o áudio gravado e transcrito na íntegra. Inicialmente realizou-se a leitura flutuante das entrevistas e, em seguida, foi realizada uma leitura mais detalhada para se

estabelecer os objetivos da análise. Após isso, foram selecionadas algumas palavras representativas nas falas das professoras, sendo consideradas variáveis importantes no processo de avaliação do sentido de opiniões, para que assim as unidades de registro fossem denominadas. Em seguida foram agrupadas as palavras de acordo com o significado de cada uma.

Para facilitar a compreensão sobre essas unidades de registro foram criados eixos temáticos, que foram subdivididos em categorias. A tabela com as respostas das professoras, que deram origem às palavras das categorias segue no Apêndice 5.

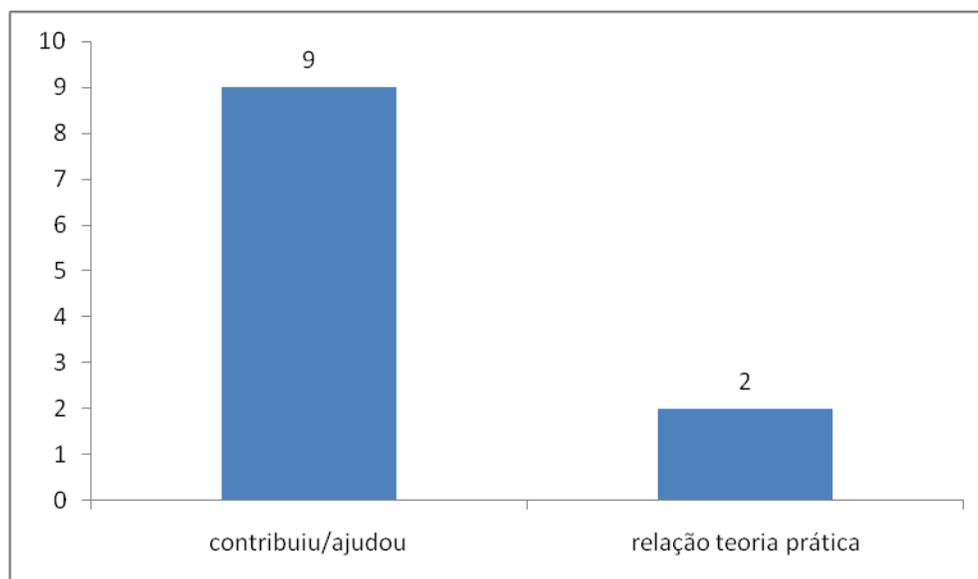
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir serão apresentados os dados obtidos nos sete temas.

TEMA 1: Influência do curso de formação inicial na prática

Esse tema compreende duas categorias: contribuiu/ajuda na prática, e relação entre teoria e prática. Na primeira categoria, nove professores disseram que o curso de formação inicial contribuiu ou ajuda na prática e apenas dois responderam que a teoria é diferente da prática. O gráfico demonstra os dados do tema um.

Gráfico 2: Influência do curso de formação inicial na prática



Pimenta (1999) afirma que existem três tipos de saberes da docência: a) a experiência, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos, entre outros, assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; b) do conhecimento, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e; c) dos saberes

pedagógicos, aqueles que abrangem a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos, e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais. Baseando-se nesses saberes, observamos que a maioria dos professores entrevistados leva em conta os três tipos de saberes, como observado na fala da professora P5:

“Acho que contribuiu muito a parte teórica, a gente acaba tendo um embasamento muito bom na parte teórica para poder ir para a prática”.

A professora P9 explicita que:

“ajuda na parte teórica, dá uma base para se nortear (...)”

A teoria só adquire vida, ganha forma, quando o professor consegue percebê-la no cotidiano escolar. Somente quando o professor entende que a prática é mais coerente quando embasada na teoria é que ele irá pensar a prática a partir da teoria, sem que haja um rompimento entre as duas (SAVIANI, 2005).

Schon (1993) comenta que quando o professor consegue fazer a relação entre a teoria e a prática, como apresentada pelas professoras acima, ele consegue refletir melhor sobre sua ação, sendo através do processo de reflexão – ação – reflexão que surge a práxis docente, tornando-se assim um agente de mudança. Portanto, a sala de aula deve-se tornar um espaço de pesquisa e o professor deve ser um pesquisador constante para conseguir ter na prática um resultado positivo.

Catani (1997) diz que existem mal-entendidos na relação entre teoria e prática, cria-se então uma grande expectativa no que concerne à teoria, como se essa pudesse favorecer um apoio metodológico. Essa expectativa é observada, por exemplo, na fala da professora P6 quando afirma que:

“estuda muito sobre Piaget, Vigotski, mas quando coloca em prática é bem diferente (...)”

Algumas professoras comentaram sobre a grade dos cursos de Pedagogia, apontando pontos positivos e negativos das disciplinas estudadas, sendo uma das colocações que se destacou em relação a isso, a da professora P2, quando diz que:

“(...) na faculdade a gente não é preparada para trabalhar em uma entidade filantrópica, é diferente trabalhar em uma prefeitura, em uma empresa privada, é uma outra realidade, aí a gente vai se adaptando”.

Nesse sentido, Nóvoa (2009) apresenta que o conhecimento docente surge como produto das condições históricas, sociais, culturais, pessoais dos envolvidos no processo educativo.

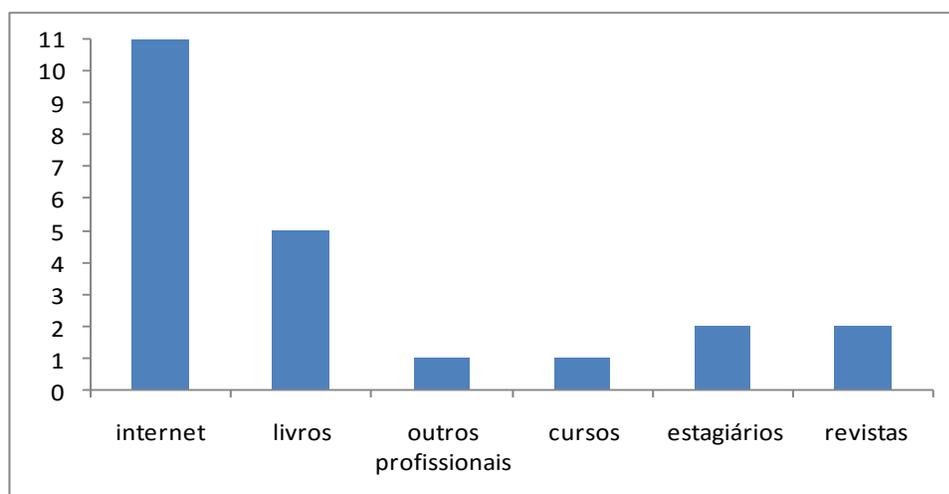
Perante essa diversidade de alunos e situações de ensino apresentadas pelos professores, notou-se que muitos buscam o curso de especialização como uma opção para auxiliar na prática e também para conhecer mais sobre algum assunto específico que a prática apresentou. Sobre a importância de continuar estudando, P3 relata que:

“a Educação Especial tem que sempre buscar (...)estar sempre lendo, estudando, buscando cursos, criando (...) nisso a especialização ajudou”.

A fala das professoras corrobora a pesquisa de Mello (2001), quando discorrem que muitos conteúdos não são aprofundados na graduação ou não recebem o devido aprofundamento do tema, sendo necessária, portanto, a busca por uma formação continuada. Podemos relacionar a fala da professora P3 apresentada acima com a definição de Libâneo (2004) quando diz que a formação continuada (no caso desta pesquisa o curso de especialização) visa o aperfeiçoamento teórico – prático no contexto do trabalho (como a professora colocou no contexto da Educação Especial), criando uma cultura mais ampla, indo além do exercício profissional.

TEMA 2: Meios de ampliação do conhecimento

Em relação ao meio de ampliação do conhecimento, as respostas foram divididas em categorias, conforme o gráfico 3: internet, livros, outros profissionais, estagiários, revistas e cursos.

Gráfico 3: Meios de ampliação do conhecimento

Como podemos observar, todos os participantes responderam que buscam informações na internet. As professoras relataram que buscam desde informações sobre alguma deficiência ou síndrome que elas não têm conhecimento, até métodos e técnicas para trabalhar em sala de aula. A internet é um instrumento de comunicação, uma maneira que as pessoas utilizam para se comunicar e trocar informações, os dados contidos na rede é a matéria prima de um processo intelectual e social existente entre as pessoas.

Além disso, é importante avaliar e utilizar com cautela as informações disponíveis na internet. Para avaliar uma informação é necessário identificar o autor ou a instituição responsável, analisar o histórico ou currículo do autor verificando se ele é conhecido e respeitado na área.

Utilizar a informática na área educacional é bem mais complexo que a utilização de qualquer outro recurso didático até então conhecido. Ela se torna muito diferente em função da diversidade dos recursos disponíveis. Com ela é possível comunicar, pesquisar, criar desenhos, efetuar cálculos, simular fenômenos, dentre muitas outras ações. Nenhum outro recurso didático possui tantas oportunidades de utilização e, além do mais, é a tecnologia que mais vem sendo utilizada no mercado de trabalho. (TAJRA, 2000, p. 82).

Segundo Tajra (2000) o professor deve estar aberto para as mudanças, principalmente ao uso dos novos recursos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem. É necessário que o

professor seja reflexivo, dinâmico, crítico, sendo importante assim que os cursos de formação de professores pensem em uma nova organização curricular, estabelecendo novas relações entre teoria e prática, e que possibilitem ao professor se situar criticamente no novo espaço tecnológico que está se ampliando cada vez mais.

Estamos vivenciando um acelerado processo de convergência digital, no qual a “internet” está absorvendo o transporte de serviços e mídias como: jornais, livros, rádios, periódicos, entre outros, representando um único espaço no qual se concentra diferentes recursos que dissemina informações e proporciona a comunicação em rede. A preocupação maior nesse contexto é com a qualidade e com a veracidade das informações vinculadas na rede, visto que é um espaço no qual qualquer pessoa pode publicar informações. É necessário então que, ao realizar uma busca nesse ambiente, o professor procure por informações de fonte confiável, de grupos conhecidos e responsáveis com transmitir informações verdadeiras.

As implicações sociais das tecnologias de comunicação são inevitáveis, pois a comunicação encontra-se no centro de toda experiência individual e social e dá origem a nossa relação com o mundo e com o outro.

Para que as novas tecnologias não sejam vistas como apenas mais um modismo, mas com a relevância e o poder educacional que elas possuem, é preciso refletir sobre o processo de ensino de maneira global. Antes de tudo, é necessário que todos estejam conscientes e preparados para assumir novas perspectivas filosóficas, que contemplem visões inovadoras de ensino e de escola, aproveitando-se das amplas possibilidades comunicativas e informativas das novas tecnologias, para a concretização de um ensino crítico e transformador de qualidade (KENSKI, 2003, p. 73),
profissional se

Para Imbernón (2006), o conhecimento desenvolve mediante a formação permanente, apoiando-se tanto na aquisição de conhecimentos como no desenvolvimento de capacidade de processamento da informação, análise reflexiva crítica em, sobre e durante a ação. Ao interagir com o ambiente virtual os professores descobrem novas perspectivas sobre ensinar e aprender, podendo nesse ambiente contribuir para transformar a educação e buscar uma formação reflexiva.

Uma categoria que chamou a atenção na resposta de duas professoras foi em relação ao estagiário, as professoras relataram que eles contribuem com novas idéias e trazem novas maneiras de trabalhar. Nos cursos de formação de professores, o estágio possibilita a

compreensão da importância e abrangência das práticas educacionais e das ações exercidas por seus profissionais, auxiliando na preparação para sua atuação profissional.

Pimenta (2009) destaca que:

Isso só pode ser conseguido se o estágio for uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso, e não apenas daquelas erroneamente denominadas “práticas”. Todas as disciplinas, conforme nosso entendimento, são ao mesmo tempo “teóricas” e “práticas”. Num curso de formação de professores todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas devem contribuir para uma finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo (PIMENTA, 2009, p. 44).

Assim, compreende-se que é necessário refletir sobre a importância do estágio e da articulação entre teoria e prática, que são processos fundamentais e, por isso devem estar presentes na formação inicial do professor, evitando confusões futuras. O estágio tem por finalidade possibilitar aos alunos e professores a interação com situações reais de ensino, o que lhes permite realizar uma análise crítica da realidade escolar e possibilita ao futuro professor a tomada de consciência de sua própria aprendizagem, como aconteceu com os estagiários citados pelas professoras, que de alguma maneira contribuíram para a prática docente, pois conseguiram refletir sobre a situação observada refletindo sobre o fato.

TEMA 3: Definição de Deficiência Intelectual

A maioria das professoras demonstrou que a deficiência intelectual envolve diretamente alguma limitação no desenvolvimento da criança, e que esta limitação está ligada ao cognitivo. Dez professoras definiram a Deficiência intelectual ou atraso mental como um termo que se usa quando uma pessoa apresenta certas limitações no seu funcionamento mental e no desempenho de tarefas, como as de comunicação, cuidado pessoal e relacionamento social.

A professora P2 descreveu que existem duas situações que podem causar a deficiência intelectual:

“o que o aluno nasce, são coisas assim bem visíveis, e a adquirida pelo meio, quando falta estímulo no meio(...)”.

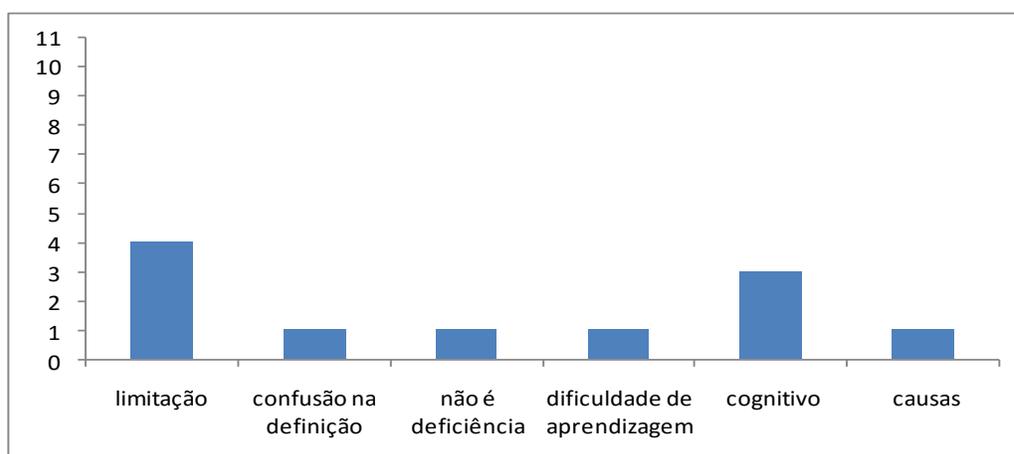
Seguindo o raciocínio da professora, ela nos apresenta a ideia de que a causa pode ser genética ou “adquirida” por um meio que não favorece o desenvolvimento da criança.

Outra fala marcante foi da professora P4 quando ela diz que:

“não vejo como uma deficiência, eu encaro como uma maneira diferente de ser, não temos os japoneses, os índios, então eu vejo assim (...)”.

O gráfico 4 mostra que a resposta que mais se destaca é relacionada à limitação e a parte cognitiva, informações sobre as causas são superficiais ou confusas.

Gráfico 4: Definição DI



Um impasse que encontramos para relatar sobre a deficiência intelectual é a maneira correta de classificá-la. A deficiência intelectual já recebeu várias outras nomenclaturas, como retardo mental, excepcional, retardado, deficiente, entre outros. Segundo a AAMR (2002), a deficiência intelectual está relacionada à articulação entre a patologia diagnóstica, os impedimentos decorrentes dessa patologia e os contextos ambientais dos quais a pessoa faz parte. Para considerar o diagnóstico da D.I., é necessário haver falhas tanto na questão cognitiva da criança, como na adaptativa, pois se houver incapacidades em apenas uma das questões, não se considera como D.I.

Percebe-se pela literatura estudada que definir a deficiência intelectual é um processo complexo devido às mudanças da terminologia e às características atribuídas à deficiência. As definições ao longo do tempo, além de sofrerem alterações dos nomes, foram atribuídos ou retirados aspectos referentes à deficiência. Pensando dessa maneira podemos justificar algumas confusões ou dificuldades que as professoras tiveram ao defini-la, assim como apresenta a professora P5:

“Eu não sei se tem uma definição certa, depende muito da cognição da pessoa”.

Observa-se que essa mesma idéia é indicada pelo MEC (2007):

A deficiência mental constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do Atendimento Educacional Especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo. A dificuldade de diagnosticar a deficiência mental tem levado a uma série de revisões do seu conceito. (SEESP/ SEED/ MEC, 2007, p.14)

A dificuldade em se definir de forma clara o conceito de deficiência intelectual tem tido consequências muito marcadas no modo como as pessoas em geral e as organizações e instituições têm lidado com essa deficiência.

A conceituação dos professores sobre deficiência intelectual não apresentou clareza, restringindo-se às observações cotidianas e/ou a ideias de senso comum. Pode-se afirmar que elas apresentam uma ideia geral de deficiência intelectual, sem ter conhecimento profundo quanto às suas características, bem como às etiologias. A deficiência severa e suas dificuldades correlatas e gritantes foram facilmente identificadas pelas professoras.

Além dos fatores mencionados, falta de clareza sobre o conceito pode comprometer o ensino de tais alunos, pois há dificuldade em saber quais são as potencialidades e dificuldades. Para Vygotsky (1997), há potencialidade e capacidade nas pessoas com deficiência, mas para possam ser desenvolvidas, é preciso que às pessoas com essa deficiência sejam oferecidas condições materiais e instrumentais adequadas. Com isso, deve-se oferecer a tais pessoas uma educação que lhes oportunize a apropriação da cultura histórica e socialmente construída, para melhores possibilidades de desenvolvimento.

TEMA 4: Definição do processo de aprendizagem pelos professores

O Conhecimento humano, dependendo dos diferentes referenciais, é explicado de maneira diversificada, o que remete a conceitos diversos de homem, mundo, cultura, sociedade, educação, etc. Dentro de um mesmo referencial, é possível haver abordagens diversas, tendo em comum apenas os diferentes primados: ora do objeto, ora do sujeito, ora da interação de ambos.

As professoras entrevistadas apresentaram dificuldade em explicar o que é processo de aprendizagem, foi necessário em sua maioria seguir uma linha de raciocínio na qual elas primeiro exemplificavam depois tentavam definir. Duas professoras se referiram a processo como um caminho a ser percorrido. A professora P11 explica que:

“o processo é bastante complexo, porque depende de fatores cognitivos, afetivos, sociais e econômicos(...)”.

Duas professoras comentam sobre teorias específicas, a professora P9 explica o processo de aprendizagem falando sobre acomodação e assimilação:

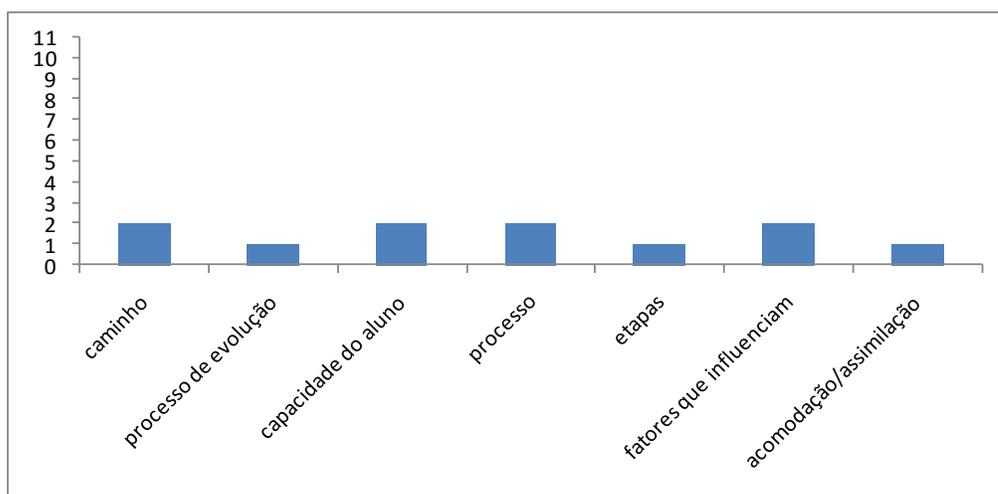
“a questão da assimilação e acomodação é o que deveria acontecer nas nossas crianças, aqui tem uma falha, não é o mesmo processo da criança normal, cada criança tem uma maneira de receber a informação”.

A professora P 10 comenta sobre Vigotiski, ela diz que:

“acho que Vigotiski diz que a criança tem a parte biológica e ao nascer tem a parte cultural, essas duas ligadas são fundamentais para o desenvolvimento humano (...)”.

As respostas das professoras foram divididas em sete categorias: caminho, processo de evolução, capacidade do aluno, processo, etapas, fatores que influenciam acomodação e assimilação e estão quantificadas no gráfico 5.

Gráfico 5: Definição do processo de aprendizagem



Percebemos pelo gráfico que professores como P1 (caminho), P4 (capacidade do aluno), P5 (capacidade do aluno), P7 (etapas), P9 (acomodação) e P11 (fatores que influenciam) apresentam uma definição inicial ou parcial do conceito de processo de aprendizagem, como a fala da professora P7 que diz:

“são etapas pelas quais todos os indivíduos passam para adquirir conhecimento, são as etapas ou fases, ai cada teoria te mostra uma linha diferente, mas acho que uma complementa a outra”.

O ato de ensinar envolve sempre uma compreensão bem mais abrangente do que o espaço restrito do professor na sala de aula ou às atividades desenvolvidas pelos alunos. Tanto o professor quanto o aluno e a escola encontram-se em contextos mais globais que interferem no processo educativo e que precisam ser levados em consideração na elaboração e execução do ensino.

O ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos, pois tem um caráter eminentemente pedagógico, ou seja, o de dar um rumo definido para o processo educacional que se realiza no ambiente escolar. Segundo Vygotsky (1989), a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber. Todo e qualquer processo de aprendizagem é ensino-aprendizagem, incluindo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles.

Pelas respostas das professoras participantes, nota-se que há uma dificuldade em definir o conceito. Uma das possibilidades que pode explicar essa dificuldade é a diferenciação existente nas próprias teorias, uma vez que verificamos falta de clareza nas respostas das professoras, nem mesmo quando elas assumem uma tendência teórica, como é o caso da professora P9 quando comenta sobre acomodação e assimilação, ou mesmo pela professora P7 que comenta sobre a necessidade de fases/etapas na qual vai de encontro com a teoria piagetiana, mas não assume tal teoria e não deixa claro em sua resposta a definição de processo de aprendizagem.

A dificuldade das professoras em responder sobre esse tema demonstra uma possível falha na formação docente sobre o ensino – aprendizagem, sendo necessário esclarecer as diferentes correntes teóricas e principalmente aprofundar sobre o tema visto que o papel do professor é ensinar, portanto ele precisa conhecer melhor esse processo.

TEMA 5: Comparação do processo de aprendizagem entre aluno com e sem deficiência intelectual

Esse tema foi dividido em três categorias: a) não é igual; b) pouca diferença entre os dois e; c) o processo é o mesmo.

Sete professoras responderam que o processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual não é o mesmo do aluno com a deficiência. Na maioria das respostas, as professoras acusaram o fator tempo como diferencial como vemos a seguir:

P8 “porque o processo de aprendizagem é outro pela deficiência é mais lento do que da criança normal, ai as atividades são adaptadas”.

Uma fala que chamou a atenção nessa temática foi a da professora P5, que diz que

“essa é uma questão difícil de ser respondida hoje em dia”

Além disso, ela também compara a sua prática na APAE com a rede estadual de ensino

“olhando na rede pública e aqui na APAE, sinceramente a diferença é pouquíssima, a gente vê que a dificuldade está sendo lá, então onde tem falha, porque o aluno chega lá no segundo grau com uma falha tão grande na escrita (...) então acho que está difícil responder essa questão” (ver o Gráfico 6).

Sobre o processo de aprendizagem, Vigotski faz a seguinte:

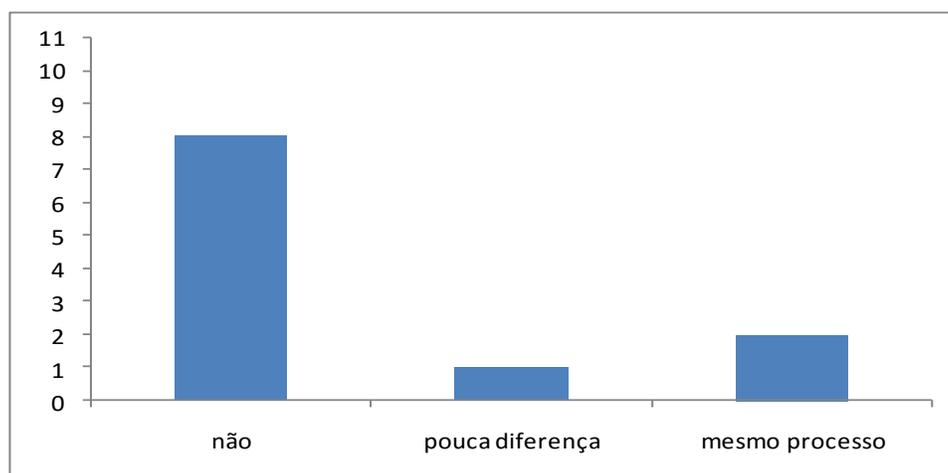
A importância de se reconhecer como esta se desenvolve, e não a deficiência/insuficiência em si mesma e, sim, a reação que se apresenta na personalidade desta no processo de desenvolvimento em resposta a sua dificuldade e da qual resulta sua deficiência. Esta criança não se forma somente pelos seus defeitos, seu organismo se reorganiza como um todo. A personalidade como um todo, se equilibra, se compensa com os processos de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1989, P. 105)

O aluno com deficiência intelectual apresenta uma alteração no processo de construção do conhecimento, mas isso não pode justificar práticas pedagógicas pautadas no nivelamento cognitivo, nas limitações e dificuldades advindas da deficiência. É necessário que o professor pense nas potencialidades, que forneça vivências significativas para o aluno. Não existe um procedimento de ensino ideal para todas as crianças, nem mesmo para as crianças que não apresentam diagnóstico de alguma deficiência, cada aluno é único e possui suas potencialidades e dificuldades.

Pensando na teoria piagetiana, o desenvolvimento da maturação é a condição fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem, que, por sua vez, acontece em uma perspectiva individual – egocêntrica para uma perspectiva mais socializada. Sendo assim, a maturação acontece antes da aprendizagem, e a instrução deverá acompanhar o crescimento mental (Piaget, 1976). As crianças com deficiência intelectual apresentam déficits nos processos maturacionais, com isso, o desenvolvimento vai depender das estimulações recebidas. Essas

crianças, de acordo com Piaget (1985), poderão passar pelos mesmos estágios de desenvolvimento, só que em ritmo diferente e em um tempo maior.

Gráfico 6: Comparação do processo de aprendizagem entre aluno com e sem DI

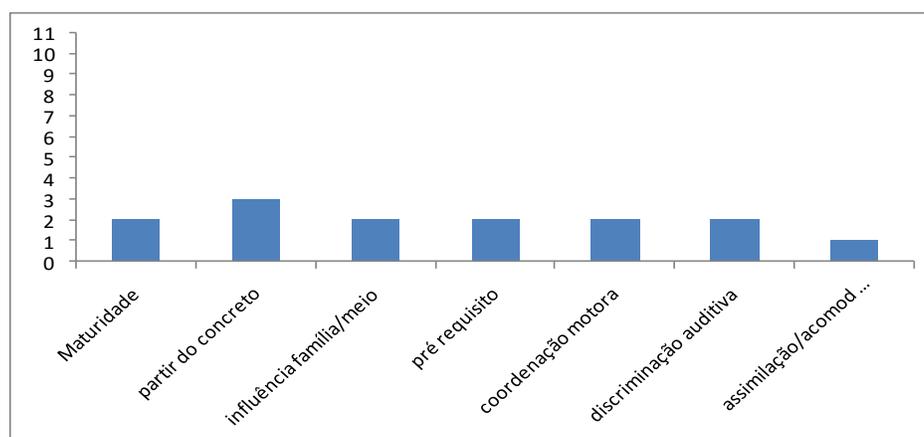


TEMA 6: Descrição do processo para aquisição da leitura

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita está inserido no conjunto das capacidades cognitivas que, por sua vez, são capacidades estruturadas e organizadas em um sistema cognitivo, que sustenta o processo de aprendizagem dessas habilidades.

As respostas das professoras foram divididas em sete categorias: maturidade, partir do concreto, influência família/meio, pré-requisito, coordenação motora, discriminação auditiva, assimilação/acomodação. Os dados coletados encontram-se expressos no gráfico 7.

Gráfico 7: Descrição do processo para aquisição da leitura



A professora P1 relata que:

“tem que estar maduro, preparado. Aprender as cores, começar com as vogais e depois ir juntando, é um amadurecimento em todos os aspectos.”

A professora P11 responde que:

“o processo de aquisição da leitura e escrita inicia antes das crianças frequentar a escola, quando começa a ter contato com algo impresso em casa. A criança vai pensando sobre a escrita e formulando hipóteses”

Habilidades ligadas à percepção (discriminação visual, discriminação de sons, coordenação entre a visão e os movimentos da mão), bem como motricidade (coordenação motora, esquema corporal e orientação espacial) são necessárias para as crianças aprender a ler e escrever. Ferreiro e Teberosky (1985) apontam três princípios que norteiam como as crianças se relacionam com essas habilidades:

1. A leitura não é decodificação de grafia em sons.
2. A escrita não é cópia de modelos.

3. Os progressos na aprendizagem da leitura e da escrita não podem ser vistos como avanços na decodificação.

De acordo com essa teoria a professora P10 diz que:

“Discriminação auditiva, ordem simples e complexa, se esses conceitos forem bem trabalhados a alfabetização vai acontecendo, só não pode pular fases.”

Para Ferreiro (1985), a aprendizagem é um processo de construção que se origina no interior do indivíduo por meio da interação com o meio. Na busca da compreensão de como acontece a escrita, a criança faz várias tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios com os quais deve se familiarizar o professor que está trabalhando no processo de alfabetização.

Na pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999) são apresentados os seguintes estágios:

- Nível pré-silábico: ocorre o registro de símbolos e pseudoletas misturadas com letras e números.
- Nível silábico: a criança começa a fazer seus registros baseada na reposição de que cada sílaba corresponde a uma letra.
- Nível silábico alfabético: a criança começa então, a descobrir que a sílaba pode ser escrita com uma, duas, três ou mais letras, e que o som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons, partindo assim para o nível alfabético.
- Nível alfabético: Caracteriza-se pela correspondência entre fonemas e grafias. Geralmente as crianças já conseguem ler e expressar graficamente o que pensa ou fala.

A professora P6 comenta sobre as fases dizendo que:

“Acho que são fases pré silábico, começa com letras, palavras, frases, textos pequenos, começa interpretar, fazer ditado, mas tem que começar da coordenação motora, conceitos como em cima em baixo, entre outros.

Por essa fala podemos perceber que a professora confunde processo de aprendizagem, pré-requisitos, métodos, deixando clara a necessidade de rever a formação docente sobre esse

aspecto. Segundo Smith (1999), por mais absurdo que o método pareça, ele dará certo com alguma criança, mas nenhum método é eficaz com todas, portanto a seguir serão feitos alguns apontamentos em relação ao ensino de leitura e escrita para deficientes intelectuais.

A professora P9 coloca que:

“Se o nível de deficiência intelectual for grave dificilmente vai ser alfabetizado. Trabalho coordenação, aliteração, consciência fonológica.”

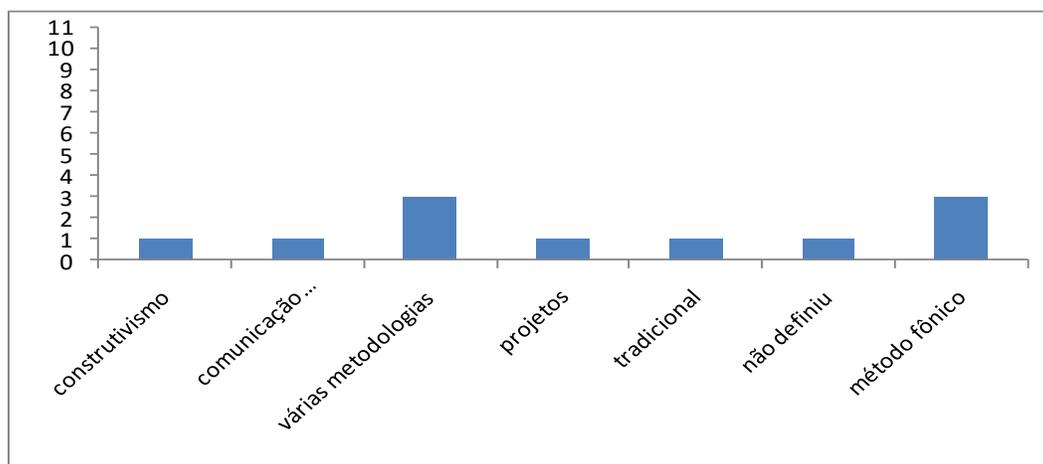
Para Ferreiro e Teberosky (1985) e Ide (1993), o ensino de leitura e escrita para o aluno com deficiência intelectual deve caminhar de maneira a desenvolver a compreensão simbólica e a função social da escrita, trabalhando com atividades do tipo desenho, mímica, dramatização, etc. Por meio de um trabalho que combine os aspectos formais e simbólicos da escrita, o aluno aos poucos irá atingir o domínio das habilidades de leitura e escrita, elas reforçam ainda que a repetição do mesmo exercício não garante aos alunos com deficiência a apropriação da linguagem escrita.

TEMA7: Relato da prática de ensino de leitura e escrita

O gráfico 8 mostra os métodos e teorias apontadas como referência para a prática no ensino dos alunos com DI. Esse tema foi dividido em sete categorias, e ilustra os métodos e teorias seguidos pelas professoras para trabalhar com o ensino de leitura e escrita dentro da APAE.

As professoras disseram que utilizam vários métodos/teorias, e que isso facilita o trabalho, porque seguir uma vertente muitas vezes não é possível atingir a todos. As professoras disseram que gostam de trabalhar atividades variadas, dando ênfase maior para as atividades mais práticas ou lúdicas.

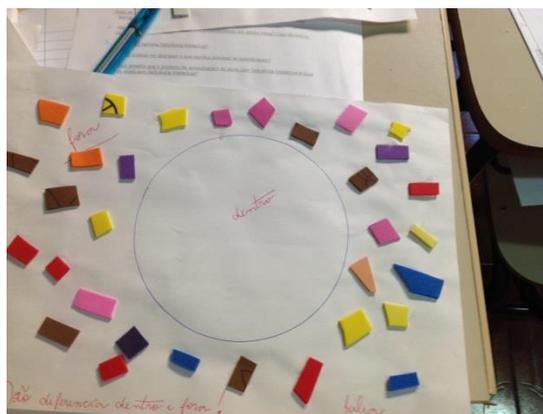
Gráfico 8: Relato da prática de ensino de leitura e escrita



Cinco professoras relataram que trabalham com pré-requisitos como: conhecer as cores, posição (em cima em baixo, fora dentro), lateralidade, e que consideram essas atividades fundamentais para preparar o aluno para a alfabetização de fato.

A figura 1 mostra uma atividade realizada por uma das professoras entrevistadas que trabalha o conceito de dentro-fora. Esta atividade foi uma das atividades realizadas dentro do projeto circo realizada com uma turma de 12 alunos entre oito e 15 anos com DI.

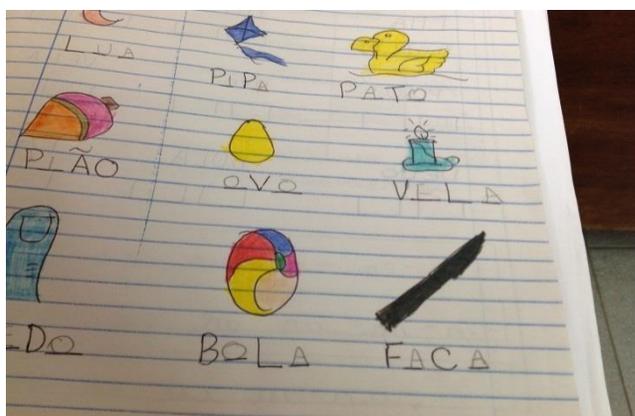
Figura 1: atividade dentro-fora



Cinco professoras descreveram que começam o processo de alfabetização com as vogais, trabalhando primeiro o reconhecimento e o som de cada vogal, fazendo listas de palavras e figuras que se inicia com a vogal trabalhada, e, após esse trabalho com as vogais de correspondência grafema/fonema, as professoras vão inserindo atividades com as vogais no meio das palavras.

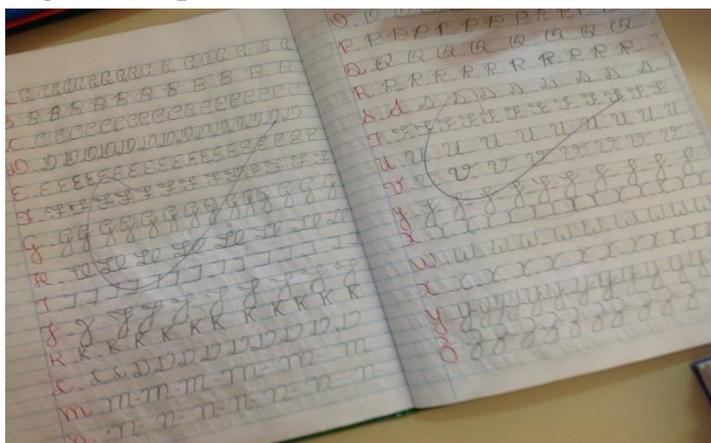
A figura 2 ilustra uma atividade relatada por sete professoras para trabalhar a identificação sonora na tentativa de que o aluno faça a correspondência correta das vogais no meio das palavras.

Figura 2: atividade com vogais



A figura 3 apresenta uma atividade frequente entre as professoras que se colocam como tradicionais. Três professoras entrevistadas disseram que a cópia frequente pode sim aprimorar a escrita da criança, além de ajudar na memorização das letras.

Figura 3: copia de letras



Um recurso que foi encontrado em três salas de aulas foi um “silabário”. Além de expor o alfabeto com alguma ilustração que inicie com a letra, as professoras montam painéis com as sílabas trabalhadas, ilustrando cada sílaba com uma figura, o objetivo é que os alunos visualizem, repitam com frequência o nome das figuras indicadas para cada sílaba e assim, memorizando algumas correspondências, tentem generalizar e aumentar o número de palavras que se iniciem com determinada sílaba (ver Figura 4).

Figura 4: Painel de correspondência entre sílaba e figura



A professora P7 descreveu uma atividade lúdica denominada “mercadinho”, na qual ela simula um ambiente de mercado no fundo da sala de aula para trabalhar com os alunos a leitura dos rótulos e o conhecimento do sistema monetário pelos alunos. Percebe-se que as professoras utilizam como recursos atividades desenvolvidas em papel sulfite ou no caderno, e a elaboração de cartazes para demonstrar sílabas e desenhos relacionados à família silábica estudada. Nenhuma professora relatou utilizar em seu planejamento de atividades algum recurso tecnológico, seja ele computador, DVD ou aparelho de som.

Considerações finais

A pesquisa teve como objetivo analisar a compreensão de professores que atendem alunos com deficiência intelectual em uma instituição especializada sobre o ensino de leitura e escrita.

Os resultados da pesquisa demonstraram, de maneira geral, o conhecimento superficial ou confuso dos professores sobre a definição da deficiência intelectual e do processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita, e que a falta de aprofundamento sobre esses aspectos podem prejudicar o ensino dos alunos com deficiência intelectual, não sendo possível uma reflexão coerente sobre a prática. Várias professoras sentem dificuldade em definir o conceito de DI devido à falta de uma compreensão mais aprofundada de causas, efeitos, consequências, que faz com que o foco seja somente em “rotular” o aluno. Por isso a importância de se compreender melhor os processos de aprendizagem, podendo assim saber como trabalhar de uma maneira mais significativa e que favoreça a aprendizagem desses alunos.

Muitas práticas realizadas pelos professores são atividades mecânicas, sem um objetivo claro. Assim, percebe-se que muitas vezes o professor não reflete sobre o processo de ensino-aprendizagem, repetindo ações realizadas por outros professores sem saber quais ações poderão contribuir para o desenvolvimento do aluno.

Algumas atividades observadas nas práticas das professoras, como, por exemplo, atividades de consciência fonológica, também foram observadas nas teses e dissertações apresentadas no início desse trabalho, mas a diferença é a intencionalidade, a clareza sobre o objetivo de tal atividade para o desenvolvimento do aluno, reforçando assim a necessidade que o professor tem de conhecer com mais profundidade o processo de aquisição da leitura e escrita e as peculiaridades dos alunos com deficiência intelectual.

Em relação às teses e dissertações também foram encontrados trabalhos que utilizavam recursos tecnológicos para beneficiar a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, fator esse que não foi observado na prática das professoras entrevistadas. Uma forma de otimizar a aprendizagem desse aluno seria promover a eles o acesso a recursos tecnológicos como os softwares educativos.

Além dos recursos tecnológicos, os trabalhos de teses e dissertações apresentam variadas intervenções com resultados positivos, apontando caminhos e apresentando procedimentos que poderia ser desenvolvidos pelos professores, mas que infelizmente não acontece. As pesquisas

seriam muito mais produtivas se divulgadas aos profissionais que atuam junto a esses alunos, contribuindo assim para uma práxis mais efetiva.

O processo de raciocínio e ação pedagógica compreende eventos que são desencadeados na prática pedagógica e que favorecem a construção de conhecimentos relativos a como ensinar diferentes assuntos de uma disciplina ou matéria a um grupo de alunos em diferentes contextos. Para o autor, os seis elementos que compõem esse ciclo - compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão - possibilitam ao professor estabelecer relações entre sua base de conhecimentos e sua prática pedagógica, com o objetivo de desconstrução do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Portanto, é necessário rever a formação do professor em nosso país, visto que caminhamos para uma educação inclusiva, ainda que os professores que trabalham com o ensino especializado dos alunos com deficiência intelectual não tenham conhecimento específico sobre a deficiência e o processo de ensino desses alunos. Além da formação inicial, é necessário rever a atuação da academia perante a realidade da educação, os trabalhos realizados (teses, dissertações) precisam chegar até a escola e à formação do professor para que assim, possa contribuir para uma prática mais efetiva.

O presente trabalho mostra que há pesquisas nacionais com resultados positivos em relação ao ensino de leitura e escrita para o aluno com deficiência intelectual em diferentes correntes teóricas, no entanto, infelizmente, o professor no seu dia-a-dia fica tentando “reinventar a roda” para poder oferecer ao aluno um ensino mais efetivo.

REFERÊNCIAS

AFONSO,P. **Aplicação de um programa informatizado de ensino de leitura e escrita por familiares de indivíduos com deficiência intelectual.** 126 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2011.

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora, 1996.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2003.

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento.** 8.ed. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

AMIRALIAN, M. L. T. M.; PINTO, E. B.; GHIRARDI, M. I.; LICHITIG, I.; MASINI, E. S. F. & PASQUALIN, L. (2000). Conceituando deficiência. *Revista Saúde Publica*, nº 34 (1), 97-3.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION.. **Mental retardation: definition, classification, and systems of supports.** Washington, DC, USA: AAMR. 2002.

ANDRÉ,T. **O desenvolvimento da escrita segundo Vigotiski: possibilidades e limites de apropriação pelo livro didático,** 2007. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2007.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In: **Revista do Ministério Público do Trabalho**, n, 21, p. 160-173, 2001.

AZENHA, M. **Imagens e letras: Ferreiro e Luria, duas teorias psicogenéticas.** São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Construtivismo de Piaget e Emília Ferreiro.** 7ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

BARBOSA, E. **Letramento emergente, consciência fonológica e leitura de alunos com deficiência intelectual no ensino regular.** 2014. 77f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Editora:Edições 70, 1977.

BATISTA, C. A. M. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental.** Brasília: MEC/ SEESP, 2006.

BINS, K. **Aspectos psico-sócio-culturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais.** 2007. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.2007.

BRASIL. **Lei 10.172 - PNE 2001** - 2010. Brasília: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96. In: SAVIANI, D. **Nova Lei na educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores associados, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006.

BRADLEY, L.; BRYANT, P. Categorizing sounds and learning to read: a causal connection. **Nature**, London, v. 301, n. 1, p. 419-421, 1983.

CARDOSO-MARTINS, C. **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CARVALHO, E.N.S.; MACIEL, D.M.M.A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation- **AAMR: sistema 2002. Temas em Psicologia**, v. 11, n. 2, p. 147– 156. 2003.

CARVALHO, L. **O letramento do aluno com deficiência mental no contexto da escola inclusiva – relato de uma experiência**. 2005. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Goiás. 2004.

CATANI, D. et al. História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CAVACO, M. H. O ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A (org.) **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1995.p.155-177

CHARTIER, A-M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 157-168, 2000.

COMIM, B. **Atividades estimuladoras de leitura e escrita em estudantes com Síndrome de Down**. 2013. 287f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. 2013.

CONTI, L. **Leitura compartilhada e promoção do letramento emergente de pré-escolares com deficiência intelectual**. 2014. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2014.

COSTA, M. **Alfabetização para o aluno com deficiência intelectual**. São Paulo: Edicon, 2011.

CRUZ, M. **Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual**. 2013. 242f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2013.

De Rose, J. C. C. Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, no 1, p. 1-32, 2005.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Trad. Leonor Scliar Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEMONT, E. Consciência fonológica, consciência sintática: que papel (ou papéis) desempenha na aprendizagem eficaz da leitura? In: GREGÓIRE, J.; PIÉRART, B. (Orgs.). **Avaliação dos problemas de leitura**: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 189-201.

EVANGELISTA L. M. C. **Novas abordagens do diagnóstico psicológico da deficiência mental**. São Paulo: Vetor, 2002.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: ALMEIDA, L.R. BRUNO, E. B. C; CHRISTOV, L.H. da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000. p.33-36.

FERRAND, L. **Psicologia cognitiva da leitura. Reconhecimento das palavras escritas no adulto**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007

FERRAZ, G. **O uso do computador na aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual**. 1998. 132f. Dissertação (Mestrado em Neurociências) Faculdade de Medicina. Universidade Estadual de Campinas. 1998.

FERREIRA, A. **Imagens para além do olhar**: escritas possíveis na escola especial. 2004. 305 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986

FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. G.. **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, E. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FIGUEIREDO, R. **Deficiência Intelectual**: cognição e leitura. Fortaleza: UFC, 2012.

FREITAS, S. N. (Org). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

FREITAS, M. **Programação de ensino de leitura e escrita para crianças com deficiência mental**. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2009.

FREITAS, M. **Construção de um programa de ensino de pré- requisitos de leitura e escrita para pessoas com deficiência intelectual**. 2012. 179f. Tese (Doutorado em Psicologia) Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, A. L. L. **Leitores com Síndrome de Down: a voz que vem do coração**. Fortaleza, 2001. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceará, 2001.

GOMES, M. **Ensino de leitura com diferentes treinos discriminativos a aprendizes com deficiência intelectual**. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2014.

GRANEMANN, Jucélia Linhares. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola: uma proposta necessária e em ascensão. Trabalho apresentado na 30^ª **Reunião Anual da ANPED**, sessão Especial. "Educação Especial", Caxambu, 2007

GUEBERT, M. **Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular**. 2013. 121f. Tese (Doutorado em Educação: história, política e sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2013.

GUIMARÃES, S.R.K. Dificuldade no desenvolvimento da lectoescrita: O papel das habilidades metalinguísticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.19, n.1, p.33-45, 2003.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.p.31-61.

IDE, S. **Itinerário de uma experiência: a construção de conhecimento de crianças deficientes mentais portadoras de Síndrome de Down e suas interações no contexto escolar comum**. 1993. 292f. Tese (Livre Docência) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1993.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios até o século XXI.** Campinas: Autores associados, 2004.

JATOBÁ, C. M. R. **Eles Conseguem:** estudo sobre alfabetização em crianças com síndrome de Down. Natal, 1995. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1995.

KATIMS, D. S. Emergent literacy in special education: curriculum and instruction. **Topics in Special Education**, vol. 11, p. 69-84, 1991.

KATIMS, D. S. Literacy instruction for people with mental retardation: historical highlights and contemporary analysis. In: **Education and training in mental retardation and Developmental Disabilities**, 2000.p. 3-15.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

KRISTENSEN, C. R.; FREIRE, R. M. Interpretação da Escrita Infantil: A questão da autoria. **Revista Distúrbios da Comunicação**, v.13, n.1, 2001.

LAGOA, V. **Estudo do sistema Montessori:** fundamentado na análise experimental do comportamento. São Paulo: Loyola, 1981.

LEMLE, Mirim. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 1991.

LIBÂNIO, J.C. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, T. **Procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores da Apae no processo de alfabetização dos alunos portadores de deficiência mental moderada.** 2002. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. 2002

LURIA, A. R. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VIGOTSKI L.S.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10ª. ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 143-189.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: **DSM-5** / [American Psychiatric Association; Tradução MARIANA CORRÊA NASCIMENTO ... et al]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordoli...[et al]. - 5. ed - PORTO ALEGRE: Artmed, 2014. (948 o.) ISBN 978-85-8271-088-3

MARIN, A.J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.153 -165.

MARTINS, L. A. Formação professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In: MANZINI, E. J. **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MELLO, G. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Revista Ibero-Americana**, n.25. 2001. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie25a06.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil. Contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A.l (Orgs.) **Linguagens infantis: Outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTESSORI, M. **Ideas generales sobre mi método**. Buenos Aires: Losada, 1957.

_____. **Mente absorvente**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.

_____. **Pedagogia científica**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

MORTATTI, M. **Educação e Letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación: La formación de Profesores de Educación Secundaria**, n.350, 2009.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA,M. **O uso do computador na produção textual da pessoa com deficiência mental.**2007. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará. 2007

OLIVEIRA,G. **Intervenção pedagógica individualizada para alunos com deficiência intelectual: ensino de leitura em salas de recursos.** 2011. 114 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. . **CID-10.** OMS. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo,1995.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor:**Profissionalização e Razão Pedagógicas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIAGET,J.**Psicologia e Pedagogia.** Tradução Dirceu A. Lindoso e Rosa M. Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO,B. **Avaliação da consciência fonológica em crianças com Síndrome de Down.** 2009. 166f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009.

PLETSCH, M. D. **Observatório de políticas públicas em Educação Especial e inclusão escolar:** estudo sobre as políticas públicas de inclusão escolar nos municípios da Baixada Fluminense. 2009.

RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

ROLDÃO,M. **Estratégias de ensino:** o saber e o agir do professor. Fundação Manuel Leão, 2009.

SAGLIA,I. **Construção, implementação e avaliação de um programa de alfabetização tecnológica multissensorial para alunos incluídos.** 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2010.

SANTOS,S. **Ensino de leitura e escrita para aprendizes com deficiência intelectual.** 2012. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2012

SANTANNA, M. **A Língua Portuguesa na Educação Especial: problematizando leitura, escrita e mediação.** 2011. 163f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Pós Graduação em Linguística. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2011.

SÁS, R. **Efeito de um programa de remediação fonológica nas habilidades de leitura e escrita em alunos com Síndrome de Down.** 2009. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.**9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA,L. **Deficiência mental: prática educativa e reflexões de uma professora alfabetizadora.**2009. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. 2009.

SILVA,C. **A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula.** 2012. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará. 2012.

SHIMAZAKI,E. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental.** 2006. 188f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. 2006

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa:Publicações Dom Quixote, 1993.

SHULMAN, L. **Excellence: An immodest proposal.** Recuperado em 9 de novembro de 2009 <www.carnegiefoundation.org>.

_____. (Editado por Suzanne M. Wilson) **The Wisdom of Practice: essays on teaching, learning, and learning to teach.** São Francisco: Jossey-Bass, 2005.

_____. (Editado por Suzanne M. Wilson). **Knowledge and Teaching: foundations of the new reform.** Harvard Educational Review, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

_____. (Editado por Suzanne M. Wilson). **Those Who Understand: knowledge growth in teaching.** Educational Researcher, Washington, D.C., v.15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SKINNER, B. F. (1972). **Tecnologia do ensino.** (Trad. Rodolpho Azzi,). São Paulo: Herder, 1972.

SMITH,F. **Leitura significativa.** 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES,M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

SULZBY,E.; TEALE,W. Emergentliteracy.In R.BARR,M,L. et al.(Eds.), **Handbook of reading research**, v.2, 1991.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação**: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade. 2. ed. São Paulo: Érica, 2000. 143 p.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VILELAS, J. **O processo de construção do conhecimento**. Lisboa: Edições Sílabo. 2009.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Obras escogidas**: fundamentos da defectologia. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

WITTER,G.P. Pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e busca de informação. **Estudo de Psicologia**. Campinas, v.7, n.1, 1990, p. 5-30

ZAINE,I. **Discriminação simples e reforçamento específico e diferencial para cada classe no ensino de leitura a indivíduos com atraso no desenvolvimento**. 2011. 104f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. 2011

APÉNDICE 1

Ao responsável pela Instituição,

Pelo presente ofício vimos solicitar que sejam viabilizadas ações preliminares de um trabalho de pesquisa consistindo na entrevista com professores que trabalham com alfabetização de alunos Deficiente Intelectual.

A pesquisa intitulada **LEITURA E ESCRITA PARA O DEFICIENTE INTELECTUAL: APONTAMENTOS DAS PESQUISAS E CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES**, será um estudo desenvolvido pela doutoranda Miryan Cristina Buzetti sob orientação da Prof.^a Dra. Maria Piedade Resende da Costa, da Universidade Federal de São Carlos SP.

A referida pesquisa tem por objetivo: Analisar as publicações nacionais sobre o ensino de leitura e escrita para o deficiente intelectual e verificar as concepções que os professores que atendem esses alunos tem sobre o ensino da leitura e escrita, observando as convergências e divergências entre as pesquisas e a concepção do professor. Em relação à entrevista com os professores, esta será do tipo entrevista semi-estruturada. É utilizada quando o pesquisador deseja obter o maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado, e também para obter um maior detalhamento do assunto em questão. Ela é utilizada geralmente na descrição de casos individuais, na compreensão de especificidades culturais para determinados grupos e para comparabilidade de diversos casos. O instrumento tem como objetivo investigar as concepções do professor sobre a alfabetização em relação a crianças com deficiência intelectual.

Antecipadamente gratas pela colaboração recebida, subscrevemo-nos.
Atenciosamente.

Miryan Cristina Buzetti
Doutoranda Programa de Pós Graduação em Educação Especial
Prof.^a Dra. Maria Piedade Resende da Costa
Orientadora

Ciente do projeto e de acordo:

Responsável pela Apae

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“LEITURA E ESCRITA PARA O DEFICIENTE INTELLECTUAL: APONTAMENTOS DAS PESQUISAS E CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES.”**

O objetivo deste projeto é analisar as publicações nacionais sobre o ensino de leitura e escrita para o deficiente intelectual e verificar as concepções dos professores que atendem esses alunos sobre o ensino da leitura e escrita, observando as convergências e divergências entre as pesquisas e a concepção do professor. O roteiro de entrevista terá como base questões que envolvam o entendimento do professor sobre o desenvolvimento da leitura e escrita, concepção do professor sobre a alfabetização do deficiente intelectual, identificar a formação do professor (inicial e continuada), dificuldades enfrentadas pelo professor.

Você foi selecionado por atender alunos com Deficiência Intelectual, trabalhando no ensino de leitura e escrita com esses alunos há mais de três anos. Sua participação não é obrigatória e você poderá desistir a qualquer momento e retirar o consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição, Universidade Federal de São Carlos.

Sua participação consiste em participar de uma entrevista com o pesquisador que contém seis questões voltadas para a temática do ensino de leitura e escrita do Deficiente Intelectual. Serão elaboradas perguntas claras, que explorem o conteúdo da pesquisa evitando ao máximo exposição do participante. O participante terá clareza que é voluntário e que poderá desistir de participar a qualquer momento."

A sua participação não acarretará gastos financeiros ou riscos de ordem psicológicos, físico, moral ou de outra natureza. Caso haja detecção da potencialidade de qualquer tipo de risco aos participantes, a pesquisadora procurará imediatamente solucionar. Entretanto, o procedimento poderá causar possível inibição dos participantes frente à pesquisadora. Para minimizar esse risco, será realizada a apresentação para que os participantes se sintam familiarizados com a pesquisadora e diante da situação a pesquisadora deverá procurar ter um bom relacionamento com as participantes para minimizar a possível inibição.

Sua participação auxiliará na obtenção de dados que poderá ser utilizada para fins científicos, proporcionando mais informações e discussões que podem trazer para a área da Educação Especial como um todo e, em particular, para o ensino da leitura e da escrita para o aluno com deficiência intelectual.

Os participantes terão garantia de sigilo, assegurando privacidade da identidade do participante

Miryan Cristina Buzetti

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data

Sujeito da pesquisa *

APÊNDICE 3

Estudo Piloto

O estudo piloto tem a finalidade de averiguar sua validade e a eficácia do instrumento. De acordo com Canhota (2008), a importância de conduzir um estudo piloto está na possibilidade de detectar, avaliar, revisar e aprimorar os instrumentos e procedimentos de pesquisa. Administra-se um estudo piloto com o objetivo de descobrir pontos fracos e problemas em potencial, para que sejam resolvidos antes da implementação da pesquisa propriamente dita. Para a sua realização, a quantidade de participantes não precisa ser superior a 10% da amostra almejada (CANHOTA, 2008). O Estudo piloto deve conter a metodologia que se pretende utilizar no projeto final de investigação e realizar todos os procedimentos previstos

Participantes:

Nesta etapa do estudo piloto participaram da pesquisa cinco professoras de duas APAEs. O critério para participação das professoras foi ter no mínimo três anos de experiência como docente de aluno com Deficiência Intelectual. Das cinco professoras entrevistadas quatro pertencem a esta instituição. Segue quadro com a caracterização das professoras entrevistadas no estudo piloto.

	idade	experiência	formação inicial	especialização
P1	36	10	Pedagogia -particular	Educação Especial
P2	39	12	Pedagogia -particular	Educação Especial
P3	38	5	Pedagogia -particular	Deficiência mental
P4	33	10	Pedagogia -particular	Educação Especial e Autismo
P5	35	3	Pedagogia -particular	Psicopedagogia e Deficiência Mental

Informações pessoais dos professores entrevistados

A média de tempo de experiência das professoras entrevistadas nesta fase foi de oito anos. A média de idade das professoras entrevistadas é de 36,5, variando entre 33 e 39 anos.

Em relação a formação inicial todas as professoras apresentavam curso de Pedagogia, sendo que a maioria cursou na rede particular de ensino. Das professoras entrevistadas apenas a professora que fez na rede pública mencionou ter na grade de formação disciplinas específicas na área de Educação Especial. Em relação a cursos de Especialização, todas realizaram no mínimo

uma pós graduação lato senso, sendo que todas cursaram na rede particular, apenas duas professoras possuem duas especializações.

Local:

Para a aplicação do piloto foram entrevistadas professoras que trabalham em duas APAEs localizadas no interior do estado de São Paulo na região de São Carlos. São duas cidades de pequeno porte. A primeira APAE na qual quatro professores foram entrevistados iniciou o trabalho em Março de 1983 e hoje atende em média 200 alunos. A segunda APAE iniciou o atendimento de alunos no ano de 2011 e atende hoje aproximadamente 70 alunos.

Instrumento:

O presente trabalho contou com um roteiro de entrevista semiestruturada para que os entrevistados tivessem possibilidades de explorar mais o tema proposto, sem repostas ou condições prefixadas pelo entrevistador. Essas entrevistas são mais formalizadas e se orientam por uma lista de pontos de interesse que serão explorados no decorrer da entrevista. Permite um diálogo mais profundo e rico, apresentando os fatos em toda a sua complexidade, captando não só as respostas dos temas eleitos, como também as atitudes, valores e formas de pensar dos entrevistados, às vezes inacessíveis por outras vias. Por se tratar de um tipo de entrevista de caráter flexível, existe uma maior liberdade para os participantes darem as suas respostas, podendo o entrevistador adapta-las às diversas situações e as características dos entrevistados, podendo conduzir a entrevista por caminhos mais frutíferos (VILELAS, 2009).

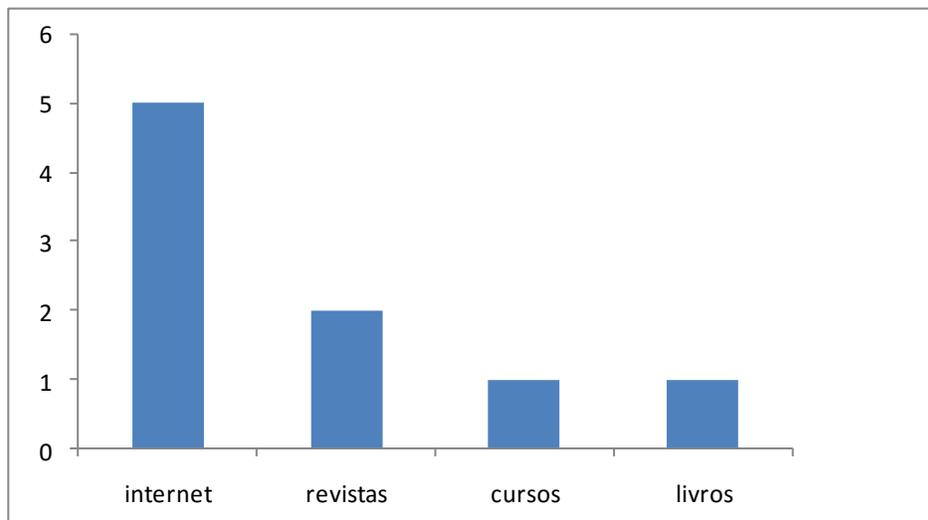
ANÁLISE DOS DADOS

Quais as contribuições dos cursos de formação para a sua prática de ensino de leitura e escrita para o deficiente intelectual?

P1	aporte, o curso contribuiu e a especialização também
P2	A gente pega alguns pontos da formação, algumas teorias, mas aprende mais na prática mesmo.
P3	A formação inicial não teve contribuição direta, você vê as doenças mas não sabe como é que é, não tem contato direto,
P4	o curso não passa muita dica, é na prática mesmo no dia a dia.
P5	Não vi quase nada sobre o assunto, e na prática a teoria é outra.

Influência do curso de formação na prática – estudo piloto

2-Além dos cursos de formação você busca conhecimento em outros meios? Se sim, quais?



Meios de ampliação do conhecimento – estudo piloto

3-O que você entende por Deficiência Intelectual?

P1	- É a dificuldade que a criança apresenta ao não desenvolver a atividade com sucesso.
P2	Pra gente tem a deficiência leve, a severa e a moderada, DM é aquele que não....ele é diferente de uma criança normal, não consegue fazer coisas que uma criança normal faz, não consegue escrever, interagir, expressar, não conseguem aprender.
P3	Vejo assim, como uma coisa dentro da normalidade pra gente, tem as dificuldades deles, mas eles entendem tudo o que a gente fala, a parte que está trabalhando, tem sentimento, são iguais a gente, então não tem tanta diferença assim, único problema é que tem um pouco de atraso em estar aprendendo, demora um pouco mais.
P4	São normais entre aspas,tem um pouco mais de atraso, precisa de um ensino mais individualizado, mais direto com a criança
P5	Eu acho que é um.....não é um distúrbio a palavra, mas é um.....um desajuste que eles tem que você tem que buscar o caminho melhor que eles tem para oferecer para desenvolver,

definição DI- estudo piloto

4-Você acredita que o processo de aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual é igual ao do aluno sem Deficiência Intelectual?

P1	Agente trabalha de diversas formas, mas assim, elas se encaixam, você pode trabalhar do mesmo jeito, mas de forma diferente
P2	Não é igual. Eles tem um tempo maior para adquirir a aprendizagem do que uma criança que não tem a deficiência
P3	Não, não é igual. O aluno sem deficiênciaele passa a ter uma qualidade mais evolutivo, você esta passando ele já esta pegando, o cognitivo dele é mais rápido, o aluno com a deficiência é mais lento para aprender, ele tem a deficiência em estar aprendendo
P4	Não, é diferente , a criança com DI precisa de mais atenção, as atividades mais adaptadas dependendo o grau de comprometimento, menos aluno na sala de aula, é diferente.
P5	Não. Trabalho com alfabetização a 8 anos, totalmente ao contrário, o desenvolvimento de um adulto ou de uma criança na alfabetização é totalmente diferente deles, tempo, desenvolvimento

Comparação processo de aprendizagem- estudo piloto

5-Você poderia descrever o que entende sobre o processo que ocorre com o aluno para a aquisição da leitura e da escrita?

P1	Eu penso que ela vai aprendendo a ler desde que ela nasce, ela vai conhecer o mundo, ali na casa dela com a família, ela vai tendo uma interação e vai começando a conhecer os objetos, as coisas, e a gente vai internalizando depois para a educação na escola. Acho que é um processo gradual, ela vai aprendendo depois vai internalizando
P2	Ele precisa assimilar, compreender pra saber o que está sendo passado pra ele. Se ele não assimilar e não compreender ele não vai aprender. Eles tem o tempo deles de aprender, mas como acontece isso não sei te dizer
P3	Na minha opinião é muito visual, visual e auditivo. Acho que precisa ter as duas coisas juntas, você pega um texto hoje em dia de livro ai de primeiro ano pré, eles já vão aprender direto as palavras, acho que a necessidade teria por exemplo, você esta trabalhando com uma palavrinha tem que estar vendo aquela palavra
P4	A criança tem que ter uma boa coordenação motora que ela possa por exemplo pegar no lápis, tem que ter um cognitivo razoável para que possa desenvolver com ela a alfabetização.
P5	Na verdade assim, nunca peguei um que alfabetiza, acho que o processo é muito devagar, muito lento.

Definição processo aprendizagem leitura e escrita- estudo piloto

6- Qual a sua prática para o ensino da leitura e da escrita? Dê exemplo de uma atividade prática realizada em sala de aula.

P1	Trabalha a leitura do conhecimento deles, a leitura escrita significado para a criança, buscando os outros conhecimentos teóricos fazendo uma junção entre a prática e a teoria. Caça palavras, cruzadinha, leitura de textos, mais ou menos assim.
----	---

P2	A gente trabalha muito com silabação, trabalhamos muito com as famílias silábicas, tem as famílias simples e depois as....são as famílias que não são de A a Z, são as dificuldades, lh, trabalhamos todas as simples, depois que estão prontinho depois passamos pra dificuldade, a gente não ultrapassa por exemplo trabalhamos o B, trabalhamos só palavrinhas com B, não ultrapassa para o C que ele não aprendeu ainda, para o D que ele ainda não viu, então a gente vai trabalhando bem silabação mesmo, a família silábica, família por família, M no final, é um processo por etapa, foi a mais simples depois que passamos para a próxima que tem mais dificuldade, tanto na leitura quanto na escrita e é assim que eles vão aprendendo.
P3	O que eu gosto é a parte mais fono, ta vendo a figura, ouvindo a letra, o som das letras, então está trabalhando essa parte, depois que eles pegam essa parte fonológica ai eles vão embora, eles reconhecem....ah é o BA então tem o som do BA, tem aquela parte fonológica tudo, depois que eles pegam isso eles vão embora, tem aluno que vem, hora que pega já sai, por isso acho importante essa parte da fala e do som, pra depois ir inserindo essas palavras inteiras, eu acredito que seja assim
P4	Seguia o método fônico, muito oral, com a lousa, muito visual, tinha muito retorno isso, de fazer oral. Pelo método fônico ia pelos sons da letra, da um grande retorno. Tinha atividade, muito na lousa, ditado na lousa com palavras, fazia jogos na lousa, mas usava folhas também. Trabalhava com família silábica por exemplo mostrava junções e formava palavras, e associava com as figuras.
P5	Trabalho com temas, por exemplo Circo, C, coloquei a letra. Circo começa com que? C, circo e depois a letra I de Índio, ontem eles fizeram de EVAcolagem do circo. Ou pego uma vogal, A, A de avião, sempre mostro uma figura, porque não da pra ficar só imaginando,tentei trabalhar vogal E de elefante, o que mais começa com E? Olha lá no pátio, sabe, tento trazer para a realidade deles. O que começa com E?

Prática do ensino de leitura e escrita- estudo piloto.

Após a transcrição das respostas e da análise das entrevistas, foi observado que as professoras compreenderam as questões, com exceção da questão cinco, na qual foi necessário fazer alteração semântica para que ficasse mais clara a intenção da pergunta, facilitando a obtenção dos dados necessários.

Para facilitar a análise das questões quatro e cinco que envolve o conceito de processo de aprendizagem, foi acrescentada uma questão perguntando o que o professor entende sobre processo, essa informação clareia e algumas vezes justificam as respostas dadas pelas professoras nas perguntas sobre o tema.

Nesse sentido, as cinco entrevistas realizadas no estudo piloto contribuíram para o aprimoramento do roteiro de entrevista, mostrando a necessidade de adequar à semântica de uma questão e o acréscimo de uma pergunta para facilitar a compreensão de um conceito.

APÊNDICE 4

ENTREVISTA SEMI-ESTRURADA

Informações sobre o informante:

Gênero: Masculino Feminino

Faixa etária:

- 20 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- 31 a 35 anos
- 36 a 40 anos
- Mais de 41 anos

Formação:

- 1) Graduação:
- 2) Especialização:
- 3) Mestrado:
- 4) Doutorado:

Possui curso na área de Educação Especial? () sim () não

Caso afirmativo:

- Curso com: 20 horas. Quantos?.....
 30 horas. Quantos?.....
 40 horas. Quantos?.....
 mais de 40 horas. Quantos?.....

Tempo de experiência na área de Educação Especial: () sim () não

Caso afirmativo:

Experiência de:

- 3 a 5 anos

- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- mais de 15 anos

1-Quais as contribuições dos cursos de formação para a sua prática de ensino de leitura e escrita para o deficiente intelectual?

2-Além dos cursos de formação você busca conhecimento em outros meios? Se sim, quais?

3-O que você entende por Deficiência Intelectual?

4-Você acredita que o processo de aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual é igual ao do aluno sem Deficiência Intelectual?

5-Você poderia descrever o que entende sobre o processo que ocorre com o aluno para a aquisição da leitura e da escrita?

6- Qual a sua prática para o ensino da leitura e da escrita? Dê exemplo de uma atividade prática realizada em sala de aula.

Entrevista semi estruturada

Informações sobre o informante:

Gênero: Masculino Feminino

Faixa etária:

20 a 25 anos

26 a 30 anos

31 a 35 anos

36 a 40 anos

Mais de 41 anos

Formação:

5) Graduação:

6) Especialização:

7) Mestrado:

8) Doutorado:

Possui curso na área de Educação Especial? () sim () não

Caso afirmativo:

Curso com: 20 horas. Quantos?

30 horas. Quantos?

40 horas. Quantos?

mais de 40 horas. Quantos?

Tempo de experiência na área de Educação Especial: () sim () não

Caso afirmativo:

Experiência de:

3 a 5 anos

6 a 10 anos

11 a 15 anos

mais de 15 anos

- 1- Quais as contribuições dos cursos de formação inicial para o ensino de leitura e escrita para alunos com Deficiência Intelectual?
- 2- Além dos cursos de formação, você busca conhecimento em outros meios? Caso afirmativo, quais?
- 3- Como você definiria Deficiência intelectual?
 - 4- Você poderia me descrever o que significa processo de aprendizagem?
 - 5- Você acredita que o processo de aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual é igual ao do aluno sem Deficiência Intelectual?
 - 6- Você poderia descrever como acontece o processo de aquisição da leitura e da escrita? Quais habilidades, estratégias a criança precisa desenvolver?
 - 7- Qual a sua prática para o ensino da leitura e da escrita? Você adota algum método de ensino, se sim qual? Pode dar algum exemplo de atividade prática?

APÉNDICE 5

Categoria 1: Influência do curso de formação na prática

P1	Ajuda muito, lógico que a teoria as vezes é bem diferente da prática
P2	Da minha formação para a prática é completamente diferente, a gente aprende muito com os aluno
P3	A graduação contribui, mas não da para falar que o curso da base para ser um bom profissional, tem continuar lendo, buscando
P4	ajuda ter uma base na teoria...acho que quem fica só na teoria sai da faculdade sem o embasamento da prática
P5	Acho que contribui muito a parte teórica.....acho que fica difícil quando não tem a teoria pra ir pra prática
P6	Estuda muito sobre Piaget, Vigotiski, mas quando coloca em prática é bem diferente, so alunos são diferentes uns dos outros.
P7	Contribuiu. Eu fiz os dois eixos (fundamental e especial), mas se tivesse feito só um faltaria.
P8	Contribuiu na parte teórica
P9	Parte teórica ajuda, da uma base para se nortear
P10	Ajuda e muito. Através da teoria que consegue consolidar a prática.
P11	O curso de formação inicial contribui com métodos de ensino, foi durante minha formação por exemplo que aprendi o método fônico

Categoria 3: Definição de Deficiência Intelectual

P1	É uma dificuldade de aprendizagem...vou trabalhar com meu aluno os conceitos básicos pra ter uma melhor qualidade de vida
P2	duas situações estabelecidas na DI, a que o aluno nasce, são algumas coisas bem visíveis, e tem aquela adquirida pelo meio, quando falta estímulo do meio, porque se o meio não favorece aquilo que você tem acaba até perdendo, regredindo.
P3	Muitos confundem déficit de atenção, hiperatividade com DI, acho que DI é mais um detalhe que tem que observar a questão cognitiva, é algo que se observa na questão cognitiva.
P4	eu não vejo como uma deficiência, eu encaro como uma maneira diferente, como os japoneses, os índios, então eu vejo assim....a coisa tem que ser devagar, no limite deles.
P5	eu não sei se tem uma definição certa, depende muito da cognição da pessoa, do que aconteceu no nascimento dessa criança pra que ele tenha uma falha na cognição, lá no cérebro, isso faz com que a gente tenha que chegar com eles até o limite
P6	São limitações, cada um tem sua limitação, acontece antes dos 18 anos, pode estar ligado a gestação, é um conjunto de fatores
P7	Uma grande limitação na área do intelecto e comprometimento das habilidades, variando de caso para caso.
P8	É um atraso intelectual, que não quer dizer que a criança não vai aprender, mas é mais lento e dependendo da dificuldade determina o quanto vai aprender.
P9	Uma falha no processamento de informação, na questão intelectual de conceitos, comportamentos, entre outros.
P10	São limitações significativas no intelecto que compromete outras áreas (comportamento, social, leitura e escrita) que gera limitações no aprendizado.
P11	Apresenta certas limitações no seu funcionamento mental e no desempenho de tarefas como comunicação, autos-cuidados e relacionamento social, provocando uma maior lentidão nas aprendizagens

Categoria 4: Definição de processo de aprendizagem

P1	E a maneira como a criança vai aprendendo, não posso pular etapa com o aluno(...) o processo é lento e a gente tem que seguir de acordo com aquilo que o aluno pode caminhar, não adianta eu correr, tem que seguir de acordo com o processo da criança, lógico que tem que forçar, vamos por degraus, mas tem que ir estimulando
P2	Processo de evolução, de troca, de doação, porque aqui a gente doa muito, tanto eles quanto a gente, de envolvimento, de vínculo, tem que ter um vínculo grande entre o professor e o aluno
P3	são vários caminhos pra percorrer, pra ele chegar lá, o processo é o caminho que ele tem que percorrer (...)
P4	É trabalhar dentro do limite do aluno, primeiro observar, ver o que ele sabe, fazer um mapeamento do que ele sabe e consegue produzir, acho que é um processo longo e que o professor tem que buscar "N" maneiras, porque nada vem pronto, acho que o professor tem que construir junto com o aluno, isso é um processo de aprendizagem.
P5	temos que buscar vários métodos até ver o que o aluno é capaz de fazer, acho que o professor tem que buscar sempre e entender o que eles são ou não capazes de fazer.
P6	A própria palavra diz né? É um processo, já vem de casa, aí a escola só ajuda, faz adaptações, vê os limites, esse é um processo. Tenho alunos que chegaram aqui com sete anos, hoje tem 19 anos, isso é um processo.
P7	São etapas pelas quais todos os indivíduos passam para adquirir conhecimento, são as etapas ou fases, aí cada teoria te mostra uma linha diferente, mas acho que uma complementa a outra.
P8	Processo que ocorre com o aluno para ele estar aprendendo.
P9	A questão da acomodação e assimilação, mas aqui com os DI tem uma falha, não é o mesmo processo da criança dita normal, cada criança tem uma maneira de receber a informação.
P10	acho que Vigotiski quando diz que a criança tem a parte biológica e ao nascer tem a parte cultural, essas duas ligadas são fundamentais para o desenvolvimento humano, a criança traz uma bagagem e na escola recebe o ensino mais elaborado, o conhecimento científico.
P11	O processo de aprendizagem é bastante completo porque depende de fatores cognitivos, afetivos, sociais e econômicos (...) no decorrer desse processo de aprendizagem, o sujeito desenvolve competências e muda seu comportamento.

Categoria 5: Comparação entre o processo de aprendizagem

P1	não, acho que é bem mais lento
P2	não, é diferente.O tempo é diferente, o processo é longo
P3	Não tem como ser igual.
P4	Não. O conteúdo tem que ser o mesmo, mas na hora de executar tem que ser diferente.
P5	olhando na rede pública e olhando aqui na APAE sinceramente a diferença é puquissima, a gente vê que tem uma grande dificuldade lá na rede pública, então onde está a deficiência? Porque o aluno lá tem tanta dificuldade?
P6	O conteúdo é o mesmo, mas a diferença é a faixa etária, tenho alunos com 18 anos fazendo conteúdo de terceiro ano.
P7	igual. Acho que o processo é o mesmo, o que é diferente é o tempo de aprendizagem.
P8	Não. Porque o processo de aprendizagem é outro pela deficiência é mais lento do que da criança normal
P9	Não, depende da lesão onde afeta o cérebro interfere na aprendizagem
P10	Ambos podem passar pelos mesmos processos, mas acho que o modo como conduzir, recursos, currículo adaptado, isso é que muda
P11	Sim, porém tal processo pode ser mais lento, mas passam pelos mesmos processos cognitivos.

Categoria 6-Descrição do processo para aquisição da leitura

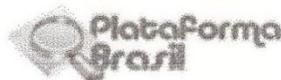
P1	Tem que estar madura, preparada, passar pela educação infantil aprender as cores, começar com as vogais e depois ir juntando, tem que aprender uma base senão não está preparada para passar de uma fase para outra, é um amadurecimento da criança em todos os aspectos.
P2	quanto mais concreto eles aprendem mais rápido, depende da maneira como você vai trabalhar. A criança tem que estar na fase, ter um insight, tem que ter interesse, estar atenta, isso é estar pronta
P3	cada um tem uma forma de aprender, então tenho que esquecer hoje da prática que tinha lá atrás, do tradicional. O professor tem que usar recursos atuais a tecnologia esta aí tem que usar isso como benefício
P4	Acho que o aluno tem que se basear no concreto, fichas, leituras, contação de histórias, pra depois ele partir mesmo pra alfabetização, acho que sentar no chão e contar histórias, mostrar figuras pra ele, usar letras móveis, acredito que é esse o caminho. Tem que ter uma boa coordenação motora, se com o tempo tiver alguma dificuldade ai a gente vai pensando em adaptações.
P5	Acho que escrita de embalagens, leitura, uso de revistas para recortes, leitura de placas de ruas. Vejo que o pré requisito vem da família, os pais são os primeiros professores, acho fundamental a mãe ler uma história ai já começa tendo contato, ouvir a história, interpretar
P6	Acho que são fases pré silábico, começa com letras, palavras, frases, textos pequenos, começa interpretar, fazer ditado, mas tem que começar da coordenação motora, conceitos como em cima, em baixo, entre outros
P7	As habilidades básicas de associação, memorização, atenção, identificação, nomeação. Nomeação de objetos, frutas, rótulos, palavras conhecidas, primeiro penso em desenvolver a parte de linguagem depois pensar na parte escrita.
P8	processo de assimilação e acomodação. Assimila o conteúdo, assimilando acomoda e acomodando é quando realmente aprende.
P9	Se o nível de deficiência intelectual for grave dificilmente vai ser alfabetizado. Trabalho coordenação, aliteração, consciência fonológica
P10	Discriminação auditiva, ordem simples e complexa, se esses conceitos forem bem trabalhados a alfabetização vai acontecendo, só não pode pular fases
P11	O processo de aquisição da leitura e escrita inicia antes das crianças frequentar a escola, quando começa ter contato com algo impresso em casa. A criança vai pensando sobre a escrita e formulando hipóteses, assim vão evoluindo desde a fase pré silábica até a alfabetica

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem mérito acadêmico. Trata de tema relevante e pode contribuir para a área de ensino de deficientes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Nesta nova versão o TCLE foi corrigido e foi apresentada autorização da instituição coparticipante.

Recomendações:

--

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

--

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO CARLOS, 06 de Fevereiro de 2013

Assinador por:
Maria Isabel Ruiz Beretta
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br