

LUCIANA AMORIM ARCOVERDE DE MELO

**DE PIAGET A FEUERSTEIN: UM ESTUDO DO LETRAMENTO E DA
MEDIÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

RECIFE

2004



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**DE PIAGET A FEUERSTEIN: UM ESTUDO DO LETRAMENTO E DA
MEDIÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

LUCIANA AMORIM ARCOVERDE DE MELO

Dr^a VIRGÍNIA COLARES SOARES FIGUEIRÊDO ALVES

**RECIFE
2004**

LUCIANA AMORIM ARCOVERDE DE MELO

**DE PIAGET A FEUERSTEIN: UM ESTUDO DO LETRAMENTO E DA
MEDIÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem à comissão julgadora da Universidade Católica de Pernambuco, sob orientação da Profª Drª Virgínia Colares Soares Figueiredo Alves.

ORIENTADOR: Drª VIRGÍNIA COLARES SOARES FIGUEIRÊDO ALVES

RECIFE

2004

M528a Melo, Luciana Amorim Arcoverde de
De Piaget a Feuerstein : um estudo do letramento e
da mediação na educação especial / Luciana Amorim
Arcoverde de Melo, 2004.
87 f.

Orientador: Virgínia Colares Soares Figueiredo Alves.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de
Pernambuco, 2004.

1. Piaget, Jean. 2. Alfabetização. 3. Crianças – Linguagem.
4. Educação Especial. I. Título.

CDU- 372.41

Luciana Amorim Arcoverde de Melo

**De Piaget a Fuerstein: um estudo do letramento e da mediação na
educação especial**

Defesa pública em:

Recife, _____ de _____ de 2004.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente:

Profª Drª Virgínia Colares Soares Figueiredo Alves

(UNICAP)

1º Examinador:

Profª Drª Maria Lúcia Gurgel (UNICAP)

2º Examinador:

Prof. Drª Virgínia Leal (UFPE)

RECIFE

2004

Silvan, Maurício, Vovó, Valéria, Eneida, Castim,
Rachel, Regina, Irene e Virginia

“O valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.”

(Fernando Pessoa)

Obrigada

AGRADECIMENTOS

A Escola Especial Ulisses Pernambucano, na pessoa da Diretora Ana Duarte, pela recepção e apoio durante toda a realização de nossa pesquisa;

Aos pais e alunos que participaram do nosso estudo, por serem tão especiais;

A Chico, Núbia, Silvana, Mere, todos os amigos e colegas de turma, pelo companheirismo, solidariedade e amizade compartilhados;

Ao Mestrado em Ciências da Linguagem, em particular a Prof^a. Marígia Viana, pela disponibilidade e gentileza com que sempre fomos recebidos;

Aos nossos professores, por todo empenho, paciência e, principalmente, orientação, num momento de tantas dúvidas e inquietações;

As professoras Maria Lúcia Gurgel e Marianne Cavalcanti, pelas importantes sugestões dadas na ocasião da pré-banca;

A professora Elizabeth Siqueira, pela ajuda e atenção;

Ao Departamento de Letras da UNICAP, pelo eterno carinho;

A Ildes, por sua amizade e cafezinhos; Nadjanara, por sua eficiência; Sérgio, por seus conhecimentos em informática, enfim, todos os que nos ajudaram e facilitaram nosso trabalho.

RESUMO

O presente trabalho enfatiza a importância do meio para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita na criança, sobretudo, no aluno especial. Defende que questões referentes tanto ao processo de “aquisição” da leitura, como ao da escrita, não podem ser reduzidas à escolha de um método ou ao aprimoramento de técnicas perceptomotoras, mas sim, baseadas na atividade interativa do sujeito com o objeto do conhecimento, nesse caso em particular, um objeto cultural, a escrita. A epistemologia genética constitui ponto de partida para nossos estudos. Entretanto, os conceitos de mediação e mediador assumem papel fundamental para nossa pesquisa na busca de superar os impasses epistemológicos impostos à teoria piagetiana. Defendendo a posição de que a criança possui letramento antes mesmo de aprender a ler e escrever e que contatos prévios e íntimos com portadores de texto facilitam para ela a aprendizagem da linguagem escrita, buscaremos observar se um maior grau de letramento poderá influenciar também nosso aluno especial, fazendo com que ele ultrapasse com maior rapidez e facilidade, o período do Realismo Nominal. Nesse trabalho, nos debruçamos, ainda, na Teoria da Modificabilidade Cognitiva de Feuerstein, na tentativa de melhor compreender e interpretar a importância do outro (mediador), *na e para* a educação especial.

Palavras-chave: Piaget, Feuerstein, Letramento, Mediação, Educação Especial.

ABSTRACT

This research emphasizes the importance of the surrounding in the process of children language acquisition and development concerning the aspects of reading and writing, specially considering those with special needs. It points out some issues related to the process of reading as well as writing acquisition that cannot be simply reduced to the choice of a given method or to the improvement of perceptmotoring techniques rather than being based on the interactive relationship between the subject and the object of knowledge, which in this particular case is the writing as a cultural object. The genetic epistemology constitutes the starting point of this study. However, the notion of mediation and mediator presumes a crucial point to this study that is seeking to overcome the epistemological problems imposed to the theory developed by Piaget. We defend the idea that children are literate even before learning how to read and write and that if they are in touch with and have a close relationship with text “bearers”, it is easier to learn written language. Thus, we are trying to observe if this previous interaction could interfere on the learning process of this “special student” as well, helping him/her overcome easily the period named Nominal Realism. The Theory of Cognitive Modificability of Feuerstein will support this study aiming to understand and interpret better the importance of the other (mediator) to the “special education”.

Keywords: Piaget, Feuerstein, Literacy, Mediation, Special Education

SUMÁRIO

Resumo	i
Abstract	ii
Introdução	01
Capítulo I – Aspectos Conceituais do processo no universo da pesquisa	04
1.1.A Psicogênese da Língua Escrita: pressupostos e principais influenciadores.....	04
1.2. A educação especial através da mediação: para além dos limites da teoria psicogenética.....	11
1.3.Alfabetização e Letramento: limites e particularidades.....	15
Capítulo II – Os participantes da pesquisa: suas peculiaridades, limites e competências	18
2.1.Participantes do universo da pesquisa: conceituação e distinção das patologias.....	18
2.2.Importantes achados na área de educação especial: abordando a deficiência mental através de uma aprendizagem mediatizada.....	21
Capítulo III – Aspectos metodológicos	24
3.1.Procedimentos metodológicos e universo da pesquisa.....	24
3.2. O método clínico de Jean Piaget: procedimentos para análise e coleta dos dados.....	29
Capítulo IV – Análise dos dados	33
4.1.Análise do trabalho com os portadores de texto.....	33
4.2.Análise da avaliação dos procedimentos de leitura e escrita.....	47
4.2.1. Análise dos procedimentos de escrita.....	48
4.2.2.Análise dos procedimentos de leitura.....	58
4.2.2.1.Leitura de palavras.....	59
4.2.2.2.Leitura de orações.....	64
Considerações Finais	72
Fontes Consultadas	76
Anexos	83

INTRODUÇÃO

Na prática pedagógica tradicional, o olhar sobre a escrita infantil sempre se voltou aos aspectos figurativos, isto é, a aspectos gráficos, como a qualidade do traço, a distribuição das formas e a orientação da escrita ou do traçado das letras (inversões ou rotações). Emilia Ferreiro e Ana Teberosky dão outra dimensão aos estudos da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças ao se debruçarem sobre os aspectos construtivos desta aprendizagem.

Em *Psicogênese da Língua Escrita* [1984], partindo da concepção teórica de Jean Piaget de que a aquisição de conhecimentos se dá através da interação do sujeito com o objeto do conhecimento, Ferreiro e Teberosky colocam a relação escrita/criança no centro de seus estudos, procurando mostrar que o sujeito criança possui idéias e hipóteses sobre a leitura e a escrita, anteriores à sua entrada na educação formal. Esses estudos vêm mudando radicalmente a visão atual de ensino, já que introduz um novo conceito de “criança aprendiz”. No lugar de uma criança passiva e dependente do reforço externo para a produção de uma resposta, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta. Esse sujeito ativo formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática na tentativa de se apropriar tanto da linguagem como da leitura e da escrita.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky [1984] foram realizados com crianças “normais”, leia-se sem necessidades educativas especiais. O estudo ao qual se propõe o respectivo trabalho observará alunos portadores de deficiência mental, procurando estabelecer semelhanças e diferenças entre as hipóteses, formas e processos utilizados por eles na “aquisição” da leitura e escrita e aquelas já observadas em *Psicogênese da Língua Escrita*. Pela extensão e complexidade dos processos envolvidos na gênese da escrita,

centraremos nossos estudos na relação nome/coisa, ou seja, no realismo nominal, na dificuldade encontrada pela criança em diferenciar significante e significado, dificuldade que faz com que ela atribua características do objeto ao nome, Piaget, [1926].

Ferreiro e Teberosky [1984], como também Rego (1992), defendem que experiências prévias com textos escritos, com quaisquer tipos de objetos portadores de textos, podem facilitar o progresso na leitura e escrita. Partindo desse pressuposto, o presente estudo dará enfoque especial à influência do letramento na aquisição e desenvolvimento da lectoescritura, procurando estabelecer se um maior grau de letramento vem a facilitar a aquisição da linguagem escrita pela criança. Acreditamos ser esta abordagem imprescindível uma vez que a faixa etária de nossa amostra é composta em sua maioria por adolescentes e adultos, que, embora possuam necessidades educativas especiais, vivem inseridos na sociedade e cercados por marcas gráficas. Se em crianças entre 4 e 5 anos a influência do letramento é notada, partiremos do princípio de que, em alunos mais velhos, essa influência será ainda maior, mesmo em se tratando de alunos com déficit cognitivo.

Nossa interpretação dos dados obtidos basear-se-á também na Teoria da Modificabilidade Cognitiva, Feuerstein [1979](*apud* Fonseca, 1995), que dá ênfase à experiência mediatizada de aprendizagem e à flexibilidade da estrutura cognitiva. Partindo dessa teoria, buscaremos mostrar a importância do mediador e da mediação no processo de aprendizagem de alunos especiais.

Para uma melhor visualização da problemática enfocada distribuímos nosso trabalho em cinco capítulos, cada um dando ênfase a um determinado aspecto, mas sempre procurando atingir o objetivo comum de interpretar os problemas relativos à dificuldade de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita por alunos portadores de deficiência mental.

No Capítulo I, “Aspectos conceituais do processo no universo da pesquisa”, preocupamo-nos em explicitar o maior número possível de pressupostos e influenciadores da Teoria Psicogenética de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, além de conceitos relativos à Teoria da Modificabilidade Cognitiva de Feuerstein, Letramento e Alfabetização, Realismo Nominal, Deficiência Mental, Paralisia Cerebral, Síndrome de Down, Método Clínico, e todos os demais conceitos utilizados no decorrer da pesquisa, dando um panorama geral dos principais aspectos abordados.

No Capítulo II, intitulado “Os participantes do universo da pesquisa: suas particularidades, limites e competências”, começamos fazendo um rápido passeio pela história do conceito de deficiência mental, evidenciando o preconceito vivenciado por todos os portadores de necessidades educativas especiais. Num segundo momento, apresentamos e defendemos os conceitos aceitos por nós como mais próximos da visão que possuímos da deficiência mental. Como ponto de destaque desse capítulo apresentamos a “aprendizagem por experiência mediatizada”, de Feuerstein, acreditando que tão importante quanto conceituar e discorrer sobre as patologias está apresentar meios, instrumentos, que possam vir a facilitar a aprendizagem por alunos com deficiência mental.

No Capítulo III, “Aspectos Metodológicos”, temos um panorama geral dos procedimentos metodológicos utilizados durante a coleta e análise dos dados, com todas as particularidades impostas por uma pesquisa qualitativa e pela aplicação do Método Clínico. Nesse capítulo, buscamos analisar a ação das diversas variáveis que agem e interagem ao mesmo tempo sobre o nosso objeto de estudo: a aquisição e o desenvolvimento da lectoescritura em deficientes mentais.

Em “Análise dos dados”, Capítulo IV, analisamos, sob a luz das teorias já apresentadas e defendidas por nós, os dados coletados durante nosso trabalho. Dividimos esse capítulo em três tópicos, detendo-nos em aspectos distintos, mas complementares, de nossa pesquisa: o estudo com os portadores de texto, a análise dos procedimentos de escrita e a análise dos procedimentos de leitura. Buscando facilitar o entendimento das amostras analisadas, utilizamos quadros para ilustrar nossos exemplos, retratamos a produção escrita dos alunos – através do *scaneamento* do material produzido por eles – e procuramos manter a fidedignidade, na literalização dos diálogos.

Por fim, e como dizem, não menos importante, o Capítulo V, “Considerações Finais”. Nele apresentamos nossas conclusões a respeito da pesquisa realizada, buscando, responder às inquietações presentes em todo nosso trabalho. É nosso desejo que, após a leitura do respectivo estudo, novos questionamentos surjam e que eles venham a contribuir para o desenvolvimento da lectoescritura em alunos com necessidades educativas especiais.

CAPÍTULO I

ASPECTOS CONCEITUAIS DO PROCESSO NO UNIVERSO DA PESQUISA

1.1. A Psicogênese da Língua Escrita: pressupostos e principais influenciadores

Compreender o sistema da escrita suscita questionamentos na prática pedagógica que só podem ser respondidos através da psicolinguística e dos seus estudos sobre a aquisição da linguagem. Tradicionalmente, essas indagações sempre se voltaram à Educação, como se um método miraculoso, por si só, pudesse extinguir qualquer dificuldade advinda da aprendizagem da leitura e da escrita. Hoje, psicólogos, educadores e lingüistas defendem que questões referentes tanto ao processo de “aquisição” da leitura, como ao da escrita, não podem ser reduzidas a técnicas perceptomotoras, nem à vontade, nem à motivação, mas sim, baseadas na atividade interativa do sujeito com outros sujeitos e com o objeto do conhecimento, nesse caso em particular, um objeto cultural, a escrita.

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, em *Psicogênese da Língua Escrita* [1984], partem do pressuposto de que, antes mesmo da escolarização, a criança já tem contato com o mundo da escrita, ou seja, a escrita tem uma origem extra-escolar, proveniente do meio cultural no qual o sujeito está inserido. Revistas, jornais, livros, placas, estampas de roupa, pichações ou *outdoors* fazem parte da vida de qualquer criança, independentemente de classe social, poderio econômico ou grau de instrução familiar. Nessa realidade, a criança é exposta desde cedo a inúmeras marcas gráficas e estabelece processos cognitivos que permitem a construção de uma concepção própria da escrita.

A Teoria Psicogenética de Ferreiro e Teberosky tem por objetivo tentar explicar os processos e as formas mediante as quais a criança chega a aprender a ler e escrever, entendendo por processo “*o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto da sua atenção, portanto, do seu conhecimento*” (Ferreiro; Teberosky, [1984], p.15). As autoras preocupam-se com os processos de apropriação da escrita socialmente constituída, realizando

seus estudos através de entrevistas conduzidas segundo os princípios básicos do método de exploração crítica de Jean Piaget.

O método clínico piagetiano se preocupa com o processo mental que levou o sujeito a dar esta ou aquela resposta, e não, com a resposta em si. Diferentemente do que muitos acreditam, Piaget não se detém a analisar características individuais, porém, aspectos universais apresentados por sujeitos num mesmo estágio de desenvolvimento. Portanto, respostas corretas ou incorretas não devem ser observadas dentro de uma visão, para ele limitada, de erro ou acerto, mas, como um ponto de partida para a análise dos processos que a geraram. Carraher (1998) enfatiza que todo pesquisador que pretende utilizar-se do método clínico de Piaget deve compreender bem, tanto os conceitos do que está a analisar, como saber em detalhes as características dos estágios que surgem no seu desenvolvimento. Para ela, esses dois aspectos devem nortear as perguntas elaboradas para os sujeitos, além de definir as situações-problema que lhe serão apresentadas.

No nosso estudo, especificamente, o Realismo Nominal é um dos conceitos cruciais, entre os quais devemos nos deter. Para Piaget [1926, p.52 e 53], Realismo Nominal é a dificuldade que a criança manifesta de distinguir entre nomes e coisa.

“Há realismo, e realismo devido a uma perpétua confusão entre o sujeito e o objeto, entre o interno e o externo...O problema dos nomes contém todas as dificuldades que o estudo do dualismo do interno e do externo provocam na criança. Os nomes estão no sujeito ou no objeto? São signos ou coisas? Foram descobertos por observação ou escolhidos sem razão objetiva?”

Para Piaget [1926], o nome parece fazer parte da essência das coisas, até mesmo condicionando a própria fabricação delas. Para ele, a questão da definição dos nomes é observada em qualquer idade, mas, certas particularidades, o fizeram imaginar três estágios distintos:

“Durante o primeiro estágio (5-6 anos), a criança considera os nomes como uma propriedade das coisas, que emana diretamente das coisas. Durante um segundo estágio (7-8 anos), os nomes foram inventados pelos criadores das coisas: Deus ou os primeiros homens. No caso dos primeiros homens, a criança em geral acha que os homens que deram os nomes às coisas são aqueles mesmos que construíram as coisas: o sol, as nuvens...Durante o terceiro estágio, que

aparece aos 9 e 10 anos, a criança acha que os nomes se devem a quaisquer homens, sem que o nome esteja ligado à criança das coisas.”

Rego (1992), utiliza o conceito de Realismo Nominal dado por Piaget, e o relaciona às dificuldades encontradas pela criança na aquisição da leitura. Ela destaca que a habilidade de analisar os sons e, a compreensão de que o que se representa da fala são os fonemas, são de suma importância para o domínio do sistema alfabético, pois, estas habilidades requerem que a criança focalize sua atenção na palavra enquanto uma seqüência de sons e não, como a etiqueta do objeto ao qual a palavra se refere. Segundo ela, é possível identificar dois níveis de realismo nominal lógico: no primeiro, haveria uma completa confusão entre nome e objeto, de forma que ao nome seriam atribuídas as características do objeto (nível 1); no segundo haveria uma diminuição de tal confusão. Embora o nome não receba mais características do objeto a que se refere, a relação entre eles ainda é vista pela criança, como sendo motivada (nível 2). Para Rego (1992), a superação do nível 1 do realismo nominal lógico parece ser condição necessária para que a criança tome a palavra como objeto de reflexão.

O conceito de Realismo Nominal perpassa, também, a análise dos procedimentos de leitura e escrita realizados por Ferreiro e Teberosky em *Psicogênese da Língua escrita* [1984], na tentativa de avaliar a relação que a criança estabelece entre a imagem e o texto que a acompanha.

A visão do sujeito criança que *Psicogênese da Língua Escrita* oferece é uma visão diferente da trabalhada pelos modelos tradicionais associacionistas, que centram seus pressupostos na imitação e no reforço seletivo. Ferreiro e Teberosky concebem uma criança ativa que formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática, na tentativa de compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta. Para elas, *“no lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio”* (Ferreiro; Teberosky, [1984], p. 22). Sob uma influência notadamente piagetiana, a Teoria Psicogenética de Ferreiro e Teberosky pressupõe um sujeito cognoscente que aprende através de suas próprias ações sobre o objeto, construindo suas próprias categorias de pensamento. Este sujeito ativo

pode ser visto no comentário feito por Piaget (1979, p.90), sobre a sucessão de fases que a criança atravessa até desenvolver a noção de objeto:

“A sucessão de fases que distinguimos testemunha, com efeito, a favor de uma compreensão progressiva, muito mais do que aquisições fortuitas. Se há experiência, trata-se então de experiências dirigidas: ao descobrir o objeto, a criança organiza os seus esquemas motores e elabora relações operatórias, ao invés de sofrer passivamente uma pressão dos fatos.”

Essa visão de sujeito faz com que a relação tradicional entre métodos de ensino e aprendizagem do sujeito seja colocada em xeque. Enquanto sob uma referência condutista, estabelecendo-se o método automaticamente estar-se-ia agindo sob o processo de aprendizagem - já que, segundo esta linha de pensamento, os estímulos controlam as respostas e a aprendizagem não seria mais que substituir uma resposta por outra - pelo enfoque piagetiano, a distinção entre método educacional e aprendizagem é clara, e faz-se necessária, já que um dos princípios básicos dessa teoria é que os estímulos não atuam diretamente sobre o sujeito permitindo a aprendizagem, mas, são transformados, assimilados e interpretados pelo indivíduo, só se tornando compreensíveis após o término de todo esse processo.

Tomando a teoria de Piaget como uma teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento, isto é, como uma teoria capaz de explicar qualquer processo de aquisição de conhecimento, Ferreiro e Teberosky trabalham a idéia de que existem processos de aprendizagem que se fazem independente de métodos escolares e sem a necessidade de se partir de um ponto preestabelecido pelo currículo da escola.. A construção do conhecimento partiria e seria resultado da própria atividade do sujeito. O conhecimento objetivo, conteúdo, apareceria como uma aquisição, e não como um dado inicial, que não se faria de forma linear, mas, através de construções e reconstruções de estruturas globais nas quais o erro sistemático seria pré-requisito necessário para a obtenção deste conhecimento. Construindo e reconstruindo, assimilando e sistematizando, o sujeito torna-se capaz de reconstruir o objeto, por compreender suas leis de composição, diferentemente do que acontece numa concepção educacional que tem o sujeito como mero receptor de um conhecimento. Esse sujeito produtor de conhecimento, de Piaget, obtém progresso no conhecimento através de um

conflito cognitivo, isto é, quando um objeto não assimilável o força a rever seus esquemas assimiladores num esforço de acomodar o que se achava até então inassimilável.

Lier-De Vitto (1994), remetendo à formação do símbolo pela criança, na concepção piagetiana, discorre sobre a importância do jogo simbólico como lugar empírico privilegiado para o estudo do egocentrismo na criança. Com este pensamento, subordina a linguagem à função simbólica, pondo de lado os aspectos estritamente funcionais da linguagem, partindo para hipóteses relacionadas à própria estrutura da ação. Para Piaget, a ação é composta por dois pólos: a *assimilação* e a *acomodação*. A *assimilação* sendo vista como um mecanismo de significação, no qual, ao agir sobre o mundo físico, a criança incorporaria coisas à ação, tornando-se capaz de organizar e reproduzir condutas. E, a *acomodação*, porque só depois que a criança acomodasse e ajustasse os movimentos e as percepções aos objetos é que ela seria capaz de assimilar uma nova conduta. Portanto, a *assimilação* só se tornaria possível uma vez que o processo de *acomodação* de um estágio anterior estivesse finalizado. A partir dessas observações, podemos concluir que, para a teoria cognitivista piagetiana, todas as condutas da criança tornam-se bipolares, ou seja, só se tornam possíveis através do esquema *assimilação/acomodação*. À medida que a criança vai assimilando e acomodando novos elementos a um esquema já construído ela vai se tornando capaz de assimilações mais generalizadas e generalizadoras, e, a relação primitiva, ação→ percepção transforma-se em percepção→ ação, ou seja, a relação inicial motor→ sensorio, se transforma em sensorio→ motor, na qual a criança deixa de ser refém dos movimentos do seu próprio corpo. Para Lier- De Vitto (1994, p. 15.) “*Os fins passam a indicar os meios, o externo começa a opor resistência o interno. Note-se que é aqui que tem início o processo de descentração.*”

Como podemos observar, e nos preocupamos em ressaltar em todo nosso trabalho, toda a coordenação dos esquemas piagetianos é interna, ou seja, é uma ação individual que obedece a um *regulador interno* responsável por toda a organização cognitiva.

Partindo da Teoria Cognitivista de Piaget, Ferreiro e Teberosky criaram situações experimentais que evidenciam a escrita tal como a criança a vê, a leitura tal qual ela a entende e os problemas tal como ela os propõe para si. Ao contrário de alguns métodos que supõem uma “maturação” mínima para que a criança tenha condições de iniciar sua aprendizagem sistemática, estabelecendo assim uma correlação entre nível de leitura e

aspectos como esquema corporal, orientação espacial e temporal, lateralização, quociente intelectual etc., o ponto de vista de Ferreiro e Teberosky [1984] não parte nem de uma exigência de maturidade, nem de estabelecer uma lista de aptidões e habilidades, mas, de evidenciar os aspectos favoráveis da conduta infantil na sua tentativa de aproximação do objeto de conhecimento. Não identificar leitura com decifrado, não confundir escrita com cópia de um modelo e, não associar progressos na conceitualização, com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia são, também, alguns dos princípios básicos que norteiam esses estudos, baseando-se nas teorias de Smith (1989), pelas quais ler não equivale a decodificar as grafias em sons. A leitura, portanto, não pode ser reduzida a puro decifrado. Quanto à escrita, também não pode ser vista como cópia passiva, porém, como interpretação ativa dos modelos do mundo adulto.

Para Smith (1989), aprender a ler e escrever não requer a memorização de letras, de regras fonéticas ou de um grande vocabulário. A leitura também não é fruto exclusivo de um ensino sistemático, uma vez que muitas das habilidades essenciais envolvidas em seu processo, como a utilização das informações não-visuais, por exemplo, não podem ser ensinadas ou demonstradas às crianças. Para ele, as crianças sempre tentarão compreender a linguagem escrita quando estiverem envolvidas com sua utilização e em situações nas quais esta lhes fizer sentido e possibilitar-lhes testar suas próprias hipóteses sobre ela. Salienta também que algumas condições favorecem a aprendizagem da leitura pela criança - condições essas que considera gerais ao aprendizado de qualquer coisa – como um contexto significativo e colaborador, acesso a material de leitura interessante (à livre escolha da criança), liberdade para cometer erros, entre outras. Acredita que, a partir da leitura de uma linguagem escrita significativa, muitas são as vantagens adquiridas pela criança, vantagens que giram em torno, principalmente, da facilidade com que passam a “enxergar” a informação não-visual e a utilizá-la com mais eficiência.

Para Smith (1989), as crianças vivem cercadas não só pela linguagem oral, mas também, por registros gráficos. Mesmo aquelas que ainda não conseguem ler, prestam atenção às informações gráficas presentes tanto em placas como embalagens de produtos, cartas, receitas, propagandas, enfim, em qualquer elemento portador de texto:

“As pesquisas têm oferecido evidências abundantes de que as crianças estão tão imersas na linguagem escrita quanto estão na falada, e respondem a ela com

similar inteligência. Não estou me referindo à escola, nem aqueles livros supervalorizados que devem, supostamente, cercar e, de alguma forma, inspirar algumas crianças privilegiadas para a alfabetização. Refiro-me, em vez disso, à riqueza de impressão dependente da situação que pode ser encontrada em cada produto de banheiro, em cada pote ou pacote na cozinha, no guia (e em comerciais) de televisão, gibis, catálogos, panfletos de anúncio... Toda esta impressão é significativa; faz uma diferença. Não prevemos cereal em um pacote rotulado de detergente mais do que prevemos doces em uma loja anunciando lavanderia, ou um concerto em um programa de televisão anunciado como futebol.”(Smith, 1989, p.240)

Mas, embora compare a linguagem falada à linguagem escrita, no que se refere ao acesso que as crianças têm a ambas, Smith nos lembra que as convenções da linguagem escrita e da linguagem falada são diferenciadas, uma vez que a linguagem escrita adapta-se em especial à leitura e, uma vez transformada em texto escrito, subordina-se à sintaxe e a semântica do próprio texto. São considerações tidas como importantes para Smith, já que crianças que buscam, na linguagem escrita, características comuns à falada tenderão a ter dificuldades no aprendizado da leitura. Para Ferreiro e Teberosky [1984], corroborando essa visão de Smith, quando a criança produz traços no papel, coloca em prática suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica, uma vez que não é “cega” a todo esse mundo gráfico que a cerca.

Em *Psicogênese da Língua Escrita*, trabalhar um sujeito cognoscente é reconhecer suas individualidades e respeitar seus mecanismos de construção do conhecimento, além de aceitar que a criança possui conhecimentos específicos, provenientes do meio que habita, e que é capaz, através desse conhecimento prévio, de antecipar conclusões, tecer hipóteses a respeito da língua e reconhecer as marcas gráficas que a cercam em sua vida em sociedade.

Psicogênese da Língua Escrita [1984], sem ser um método de ensino, traz muitos benefícios à prática pedagógica, ao fazer com que os educadores revejam a posição tradicional de colocar na escolha do método toda a responsabilidade do processo de ensino/aprendizagem. Com uma visão de sujeito ativo, capaz de, através de seus próprios erros, construir seus acertos, a Teoria Cognitivista de Piaget e, posteriormente, a Teoria Psicogenética de Ferreiro e Teberosky rompem com o mecanicismo das práticas pedagógicas tradicionais, baseadas na repetição de estímulos exteriores.

Longe de responder a todas as perguntas ou de aplacar todas as inquietações sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem na criança, o construtivismo piagetiano deixa sem respostas ou até mesmo faz surgir críticas contundentes a alguns de seus pressupostos, mas tem por mérito incontestável fazer da criança mais que um corpo em desenvolvimento e um cérebro vazio. A ênfase à linguagem, ausente em Piaget, é “corrigida” por suas seguidoras e, em *Psicogênese da Língua Escrita*, este ser em construção, que se auto-constrói através da interação com o objeto, adquire conhecimento. Neste trabalho, *De Piaget a Feuerstein: um estudo do letramento e da mediação na educação especial*, a interação sujeito/objeto é apenas uma parte do processo de aquisição da lectoescritura, uma vez que a interação sujeito/sujeito e sujeito/meio, ao nosso ver, exercem papel tão importante quanto, para o desenvolvimento da linguagem na criança.

1.2. A educação especial através da mediação: para além dos limites da teoria psicogenética.

Diante do posicionamento teórico adotado por nós no final do tópico anterior torna-se impossível não nos dedicarmos à Teoria do Construtivismo Social de Lev Vygotsky.

Vygotsky dedicou-se, principalmente, ao estudo dos processos psicológicos superiores, ou seja, *“aqueles que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional.”* (Kohl, 1997, p.23)

Para Vygotsky, em parte, o desenvolvimento humano é definido por um processo de maturação do organismo, mas só o aprendizado através do contato do indivíduo com o ambiente cultural é que vai propiciar o despertar de determinados processos internos de desenvolvimento. Através desta concepção, o desenvolvimento individual da pessoa passa a ser relacionado ao ambiente sócio-cultural ao qual ela está imersa, e, diretamente associado aos outros indivíduos de sua espécie e meio. Para ele, o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é uma das principais responsáveis pela constituição da natureza humana, uma vez que o desenvolvimento psicológico não se dá de forma descontextualizada e universal.

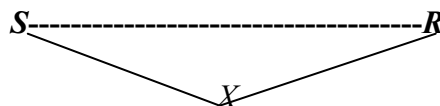
Para compreendermos o fundamento sócio-histórico do funcionamento psicológico, em Vygotsky, é indispensável nos determos no conceito de mediação, e, para entendermos o que é mediação, faz-se necessário recuarmos um pouco e definirmos certos pressupostos que acreditamos serem cruciais para este entendimento. Para Vygotsky, a criança possui dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, e o nível de desenvolvimento potencial. Para ele, o primeiro é caracterizado por aquelas etapas já alcançadas e consolidadas pela criança. E o segundo, pela capacidade da criança de desempenhar trabalhos com a ajuda do outro, um adulto ou uma criança mais capaz.

O papel do “outro social” na teoria vygotskiana fundamenta e é essencial para a compreensão de um dos principais conceitos desta teoria: o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. A partir da postulação dos dois níveis acima citados, Vygotsky assim define:

“(Zona de Desenvolvimento Proximal) Distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygotsky, 1998, p. 112)

Podemos dizer também, que a Zona de Desenvolvimento Proximal é um domínio psicológico em permanente transformação, uma vez que o aprendizado (através de um mediador) vai despertar processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo. O mediador, ou elemento intermediário, faz com que a relação sujeito aprendiz deixe de ser direta e passa a ser mediada. Para Vygotsky (1998, p.53):

“o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado, que representamos da seguinte forma:



S= estímulo
R= resposta
X= elo intermediário ou elemento mediador

Nesse novo processo o impulso direto para reagir é inibido e é incorporado um estímulo auxiliar que facilita a complementação da operação por meios indiretos.”

Para Vygotsky, a presença de elementos mediadores faz com que haja uma maior complexidade nas relações organismo/meio, à medida que as relações mediadas vão se sobrepondo às relações diretas. *Mediador, mediatizado ou medianeiro*, serão encarados ao longo do trabalho como expressões sinônimas, significando aquele intermediário que intervém nas relações entre estímulo/criança facilitando a absorção do mesmo por ela, Fonseca (1995).

No caso de nossa pesquisa, que ao trabalhar a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita, enfatiza o papel do letramento e da mediação, a teoria vygotskiana é de suma relevância, já que estabelece a importância do meio e do outro social para o desenvolvimento da criança.

No caso dos sujeitos de nosso trabalho, além de todos os problemas relacionados à aquisição da linguagem escrita, sejam de ordem cognitiva ou social, existem também os problemas próprios às patologias - que, embora aqui mencionados, não farão parte de nossos estudos - o que nos faz acreditar que o papel do mediador se torna ainda mais necessário. Para uma melhor compreensão de nosso posicionamento teórico esclarecemos que trabalharemos com a definição da Associação Americana de Desenvolvimento Mental, em que deficiência mental (DM), “*é a condição na qual o cérebro está impedido de atingir um desenvolvimento adequado, dificultando a aprendizagem no indivíduo, privando-o de ajustamento social.* (*apud* Fonseca, 1995, p.43.). A Síndrome de Down (SD), classificada de síndrome por ser composta por um conjunto de características que prejudicam de algum modo o desenvolvimento tanto das funções motoras, quanto das funções mentais do indivíduo, (Pueschel, 2002), é uma das patologias em que a deficiência mental se manifesta, e, na Paralisia Cerebral (PC), “*que é um transtorno persistente do movimento e da postura, causado por uma lesão não evolutiva do sistema nervoso central (SNC), durante o período*

precoce do desenvolvimento cerebral, limitado, em geral, aos três primeiros anos de vida,”(Eicher; Batshaw *apud* Zambrana (org.), 2001, p.1), a deficiência mental pode ou não se desenvolver, dependendo da lesão e se houve ou não comprometimento cognitivo . No caso específico de nossos alunos, todos possuem seu desenvolvimento cognitivo afetado pela deficiência mental, como veremos adiante, no Capítulo II.

Fonseca (1995, p.87), analisa a deficiência mental enfatizando a *aprendizagem por experiência mediatizada (MCE)*, ou seja,

“...modelo teórico que aceita as diferenças individuais no desenvolvimento cognitivo, desde os supradotados aos deficientes, o que em si coloca em jogo o papel e a importância das interações indivíduo-meio, interações estas que, por seu lado, são responsáveis pelo desenvolvimento diferencial do funcionamento cognitivo e dos processos mentais superiores”.

A real intenção de nossa pesquisa é a de observar se, da mesma forma que ocorre com as crianças ditas “normais”, com nossos alunos especiais, a mediação e o grau de letramento também influenciam e facilitam a aquisição da linguagem escrita. Para isso, baseados em Kleiman (1998, p.181) colocamos o letramento no centro de nossos estudos, uma vez que acreditamos que esses alunos, até mesmo por se tratarem, na grande maioria, de adolescentes e adultos, possuem um maior conhecimento de mundo que as crianças que normalmente se encontram em fase de alfabetização. Para isso, qualificamos como *grau de letramento* o nível de conhecimento que determinada pessoa possui da língua escrita, conhecimento que possibilita a utilização da mesma em práticas sociais, ou seja, nível de conhecimento que permite a utilização e reconhecimento das funções práticas da língua. Esta visão possibilita-nos observar, além dos processos cognitivos que envolvem o ato da lectoescritura, aspectos muitas vezes extremamente prejudicados pelos problemas patológicos de nossos alunos, permite-nos analisar como o letramento, o conhecimento de mundo, o contato com o uso diário da linguagem escrita podem influenciar ou não a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças portadoras de deficiência mental.

Ângela Kleiman (1998) ressalta que o letramento adquire múltiplas funções e significados, dependendo da *agência de letramento* responsável por ele, ou seja, do contexto em que ele se desenvolve. Para ela, a família letrada constitui a agência mais eficiente para

garantir um bom desenvolvimento da linguagem escrita da criança e quanto maior o grau de letramento da agência, maiores serão as possibilidades da criança possuir um bom grau de letramento. Baseados no trabalho de Moreira (1992, p.15.), em nosso trabalho o grau de letramento será avaliado a partir de um estudo com *portadores de texto – portador de texto* ou *suporte material*, qualquer objeto que leve um texto impresso, (Ferreiro; Teberosky, [1984], p.156). Nos preocuparemos em analisar os atos de leitura e escrita não apenas sob a perspectiva da pessoa que lê, mas, também, do objeto que está sendo lido, observando as concepções do sujeito sobre as funções sociais dos vários portadores apresentados. A partir desses estudos poderemos observar o conhecimento sobre os portadores de texto, revelado pela criança, e tentarmos estabelecer uma relação entre esses conhecimentos específicos, mediação e o grau de letramento. Uma vez feita esta relação e analisado o grau de letramento de cada aluno, partiremos para o passo seguinte, no qual, utilizando-nos da concepção de *realismo nominal*, observaremos se um maior grau de letramento pode vir a facilitar os processos cognitivos dos sujeitos de nossa pesquisa.

1.3. Alfabetização e Letramento: limites e particularidades

Ao trabalharmos conjuntamente conceitos como alfabetização e letramento buscamos colocar, num mesmo patamar, os processos cognitivos do sujeito e a influência do meio na aquisição e desenvolvimento da linguagem, sendo necessário, portanto, deixarmos claras as linhas teóricas que seguimos em nossos estudos. Neste momento, continuamos a defender a existência de um sujeito cognoscente, mas, que só é capaz de criar suas próprias hipóteses sobre a linguagem através da interação social. Como Ferreiro e Teberosky [1984], que sem desdizer a teoria piagetiana, ampliaram-na aprofundando a questão da linguagem, nosso intuito, neste trabalho, longe de negar a Teoria Psicogenética da língua escrita, consiste em mostrar que os processos psicogenéticos também sofrem influência do meio social, como explicitamos durante nossa apresentação da teoria vygotskiana, que muito vai influir em nossa forma de encarar as questões relativas à lectoescritura.

Por isso, baseados nas definições de *alfabetização e letramento*, de Street (*apud* Marcuschi, 2001, p.21), mais que com a *alfabetização*, que é vista por ele como sendo um

aprendizado mediante ensino sistemático e compreende o domínio ativo das habilidades de ler e escrever, nossa preocupação maior centra-se no *letramento*, ou seja, no processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita, que se dá em contextos informais e para usos utilitários. A linguagem escrita, foco de nossos estudos, será trabalhada por nós como um objeto social, culturalmente constituído, como bem explicitado na citação abaixo:

“Uma pessoa qualquer que vive no meio urbano, mesmo sendo uma criança, logo percebe que a escrita é uma realidade do mundo em que vive. Ao tentar entender melhor como a escrita é, essa pessoa começa a fazer especulações a respeito do uso desse objeto e de sua estrutura interna e organização externa, como, aliás, faz com qualquer coisa do mundo que queira conhecer.”(Cagliari,1998,p.44)

Indo ainda mais adiante, podemos falar também em inserção, uma vez que acreditamos que o desenvolvimento da linguagem escrita depende da presença de um mediador e de práticas de leitura e escrita no cotidiano da criança, ou seja, na necessidade da criança estar inserida em um ambiente letrado.

“O papel do adulto letrado é, pois, mais ativo que o de um simples ‘informante’ sobre a escrita. É ele quem atribui intenções e interesses à criança, orienta sua atenção para aspectos da escrita, recortando-a com o seu gesto e sua fala, tornando-a significativa.”(Mayrink-Sabinson, 1998,p.111)

Detendo-nos no aprendente, que, em nosso caso específico trata-se de alunos especiais (DM) em fase de aquisição de linguagem escrita, nossa preocupação também vai além do ato mecânico de ler e escrever. Buscamos, nesses alunos, sinais que nos permitam verificar a existência de práticas sociais de leitura e escrita que evidenciem sua capacidade de dar significação ao que lêem e escrevem. Sendo assim, defendemos alfabetização e letramento como atividades complementares: uma não se realiza plenamente sem a outra. A alfabetização, por si só, carece de sentido, tornando-se um ato mecânico e descontextualizado, e só letramento, sem o apoio de um ensino sistemático, pode provocar, entre outras coisas, a marginalização social e o analfabetismo. Mesmo diante de uma perspectiva construtivista de educação, a alfabetização não se dá significativamente, uma vez que o professor centra a prática pedagógica no conflito cognitivo, relegando a importância do meio, e, conseqüentemente do letramento, no processo de ensino-aprendizagem.

Como pudemos observar, aceitar a influência do meio na aquisição da linguagem escrita não significa negar a existência de um sujeito ativo que “teoriza” sobre a linguagem, mas, aceitar que a interação social propicia os subsídios necessários para essa teorização. Maria da Graça Azenha (2002) defende esse posicionamento ao afirmar que a reflexão que a criança faz da escrita independe da escolarização, contudo depende profundamente das interações dessa criança com o registro gráfico através da observação de atos de leitura praticados por sujeitos alfabetizados. Portanto, é importante colocar-se a criança em “situações de aprendizagem”, nas quais ela possa integrar seu conhecimento espontâneo ao ensino sistemático. Dessa forma, a alfabetização se dará de forma plena, abrangendo não apenas as convenções e normas da língua escrita mas também o sentido oculto “por trás das letras”.

Parece ser esse também o posicionamento de Ferreiro e Teberosky [1984, p.281]

“O tipo particular de objeto de conhecimento que estudamos permitiria expor uma série de problemas ainda não abordados pela epistemologia genética. Com efeito, a escrita é um objeto particular, que participa das propriedades da linguagem enquanto objeto social, mas que possui uma “consistência” e uma permanência que a linguagem oral ignora. É precisamente esta característica de objetividade, esta existência que se prolonga mais além do ato de emissão, que permite à criança realizar, com respeito à escrita, uma série de ações específicas, próximas às que realiza a respeito de um objeto físico. A escrita tem uma série de propriedades que podem ser observadas atuando sobre ela, sem mais intermediários que as capacidades cognitivas e lingüísticas do sujeito. Mas além disso existem outras propriedades que não podem ser “lidas” diretamente sobre o objeto, mas através das ações que outros realizam com esse objeto. A mediação social é imprescindível para compreender algumas de suas propriedades. Através da escrita enquanto objeto de conhecimento, poderemos talvez nos aproximar de um tema imensamente vasto e complexo: a psicogênese do conhecimento dos objetos sócio-culturais(sic)....”

Na conclusão de *Psicogênese da língua escrita* as autoras supracitadas ressaltam que utilizar a teoria de Piaget, num campo ainda inexplorado por ele, mais que simplesmente empregar as “provas piagetianas” para estabelecer novas correlações, permite a utilização dos esquemas assimiladores, defendidos por Piaget, na tentativa de se analisarem novas observáveis, no caso da teoria desenvolvida por ambas, um objeto cultural, a língua escrita. Neste momento, a teoria de Ferreiro e Teberosky e a de Vygotsky caminham na mesma direção.

CAPÍTULO II

OS PARTICIPANTES DO UNIVERSO DA PESQUISA: SUAS PECULIARIDADES, LIMITES E COMPETÊNCIAS

2.1. Participantes do universo da pesquisa: conceituação e distinção das patologias

Ao longo da história da humanidade, inúmeros grupos, muitas vezes apenas por motivos sociais ou questões raciais, foram “julgados”, marginalizados e tachados como deficientes, por toda uma sociedade. Em muitos aspectos, a problemática da deficiência reflete uma relatividade cultural, uma marca ou estigma construído a partir dos valores deturpados de uma sociedade excludente que busca negar e afastar tudo o que não vê como espelho. Através do tempo, a tudo e a todos considerados diferentes da maioria, foi imputada a subalternidade de direitos e de funções sociais. No caso do deficiente mental, as designações “idiota”, “imbecil”, “cretino”, “demente”, e muitas outras, também encerram critérios sociais de julgamento.

Iniciaremos nossos estudos a partir da definição de “criança deficiente”, apresentada e propagada internacionalmente pelo Council of Exceptional Children (CEC), no I Congresso Mundial sobre o Futuro da Educação Especial (Stirling, 1978, *apud.* Fonseca, 1995).

“A criança deficiente é a criança que se desvia da média ou da criança normal em: 1) características mentais; 2) aptidões sensoriais; 3) características neuromusculares e corporais; 4) comportamento emocional; 5) aptidões de comunicação; 6) múltiplas deficiências, até ao ponto de justificar e requerer a modificação das práticas educacionais ou a criação de serviços de educação especial no sentido de desenvolver ao máximo as suas capacidades.”

Adicionaremos a esta definição, o conceito de deficiência mental utilizado pelo MEC, Diretrizes e Nacionais da Educação Especial, na Educação Básica (Resolução nº02, CNE/CEB, 11.09.2001):

“(Deficiência Mental) Caracteriza-se por registrar um funcionamento geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitantemente com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação; cuidados especiais; habilidades sociais; desempenho na família e comunidade; independência na locomoção; saúde e segurança; desempenho escolar; lazer e trabalho.”

Como podemos observar, os conceitos acima vêm impregnados de uma visão educacional do problema, importantíssima para todos aqueles que se preocupam com temas como Inclusão Social , Educação Especial, etc, mas não muito eficiente no que se refere à definição, distinção e classificação do que vem a ser cada uma das deficiências enumeradas. Nosso trabalho deter-se-á na Deficiência Mental (DM), definindo e distinguindo algumas das patologias em que ela se manifesta ,Síndrome de Down (SD), por exemplo; ou em quais ela pode vir a manifestar-se, no caso de alguns de nossos sujeitos especificamente, Paralisia Cerebral (PC).

Muitos são os estudos sobre a Deficiência Mental, abrangendo as mais diversas linhas de pesquisa: através de Freud, a perspectiva psicanalítica confere ao inconsciente o papel principal; através de Kraepelin, Szasz, Ausubel e outros, os fatores genéticos, orgânicos, metabólicos, cromossômicos, perinatais, etc., assumem o centro das pesquisas; através de Mowrer e sua perspectiva moral, a culpabilidade resultante de transgressões morais é a bola da vez...No nosso caso específico, utilizaremos o conceito de Deficiência Mental fornecido pela Associação Americana de Desenvolvimento Mental, como já mencionamos e definimos na página catorze deste trabalho.

A Síndrome de Down (SD), Pueschel (2002) é uma das patologias em que a deficiência mental se manifesta. Recebeu o nome do médico inglês John Langdon Down, que, em 1866, descreveu pela primeira vez, seus sintomas. É classificada de síndrome por ser composta de um conjunto de características que prejudicam, de algum modo, o desenvolvimento tanto das funções motoras, quanto das funções mentais do indivíduo. A Síndrome de Down relaciona-se a uma alteração cromossômica, podendo manifestar-se sob a forma de trissomia, translocação ou mosaicismos. É bom ressaltarmos que, independente do

tipo de alteração ocorrida, é sempre no cromossomo 21 que o problema se dá, e daí, surgem tanto os traços físicos característicos como a limitação da função intelectual.

A Paralisia Cerebral (PC), González (2001), por sua vez, é um problema que atinge o cérebro, podendo ou não afetar o desenvolvimento cognitivo do sujeito, ou seja, um paciente com paralisia cerebral pode ou não possuir algum tipo de deficiência mental. No caso do nosso trabalho, quatro são os alunos acometidos por essa patologia, todos apresentando déficit cognitivo.

Definições como Deficiência Mental, Síndrome de Down, Paralisia Cerebral e tantas outras são constantemente relacionadas aos conceitos de inteligência e cognição, portanto, torna-se imprescindível, tomando como base os estudos de Fonseca (1995), fazermos um rápido levantamento sobre as diversas formas como, tanto a problemática da inteligência quanto a da cognição foram concebidas no decorrer dos tempos.

Para o homem primitivo, a deficiência era vista com superstição, contendo um quê de malignidade. Para o Cristianismo, os deficientes eram dignos de compaixão e piedade. Durante todo esse período que vai da pré-história ao Cristianismo, a noção de inteligência sempre foi encarada dentro de uma Concepção Preformista, que tirava do meio qualquer influência sobre sua formação e desenvolvimento.

A partir de Rousseau (1712-1778), que influencia posteriormente as idéias pedagógicas de Pestalozzi (1746-1827), e de Froebel (1782-1852), nasce a noção de cognição, perspectivada em termos qualitativos e influenciada pelo meio, embora apenas numa dimensão negativa ou neutra. A inteligência da criança fica entendida como diferente da do adulto, mas dela exclusivamente dependente em termos de inatismo. Para essa concepção, a inteligência é considerada como pré-programada e auto-regulada endogenamente, com uma espécie de maturação biológica independente, daí ficar conhecida como Concepção Predeterminista.

Com Binet e Simon, 1905, inicia-se a categorização e classificação dos deficientes mentais através da aplicação da Escala Métrica de Inteligência. Ambos são representantes da Concepção Envolvimentalista, oposta à Concepção Predeterminista, mas tão extremista quanto. Para essa corrente, o cérebro humano nasce “vazio”, sendo a inteligência produto do meio. Os fatores biológicos e hereditários são praticamente desconsiderados.

Somente a partir da Concepção Interacionista, notaremos fatores genéticos como a hereditariedade não se opondo ao meio e vice-versa. Surge a idéia de que fatores biológicos e sociais se influenciam mutuamente, ambos interagindo entre si e a inteligência lidando tanto com o biológico como com o social.

Por último, a concepção mais recente e debatida é a da Modificabilidade Cognitiva, que acredita ser possível mudar-se a estrutura cognitiva do deficiente através da educação e da reabilitação precoce. Para essa concepção, por mais adversas que sejam as circunstâncias, o organismo humano é um sistema aberto e sistêmico, sendo a inteligência o ponto central da aprendizagem e da adaptação, tanto psicológica como social.

Entre as concepções citadas, além daquelas que defendem a interação entre o biológico e o social, nossos estudos muito se utilizarão de conceitos tidos como pilares de sustentação da Concepção da Modificabilidade Cognitiva, como veremos no tópico seguinte.

2.2. Importantes achados na área de educação especial: abordando a deficiência mental através de uma aprendizagem mediatizada.

A aprendizagem mediatizada ressalta a importância do mediatizador, mediador, medianeiro, intermediário, enfim, do indivíduo que se interpõe e intervém entre os estímulos e as crianças mediatizadas, na intenção de adequar os estímulos às necessidades específicas de cada uma delas. O mediador, num primeiro momento, cabendo geralmente a mãe este papel -, busca, através da filtração, seleção, repetição, reforço, eliminação...facilitar a apreensão do estímulo pela criança, seja ela especial ou não. Através da experiência de aprendizagem mediatizada, dá-se também um ato de transmissão, no qual cultura, valores, atitudes, intenções, etc.,vão sendo passados de geração a geração. *“Somos um ser dito sábio e superior, não pela simples exposição direta a estímulos, mas pela mediatização intrínseca dos mediadores e dos portadores de cultura...”* (Fonseca,1995,p.88)

Feuerstein (*apud* Fonseca, 1995) integra essa discussão entre aprendizagem por exposição direta (AED) e aprendizagem por experiência mediatizada (AEM) e, como nossa pesquisa em psicolingüística trabalha com letramento e alfabetização, tentaremos tecer, no

decorrer desse tópico uma relação entre esses dois conceitos referentes a aquisição de leitura e escrita e essas duas formas de aprendizagem, mencionadas por ele.

Fonseca (1995), nos lembra que a aprendizagem por exposição direta aos estímulos já foi base tanto das teorias conexionistas, como da teoria piagetiana, tendo, a primeira defendido que o indivíduo registra os estímulos e automaticamente os responde, e a segunda, que o indivíduo interage ativamente com eles até ser capaz de elaborar suas próprias hipóteses a respeito do objeto do conhecimento. Mas, para ambas as teorias, o mediador não exerce função de destaque. Já aqueles que defendem a aprendizagem por experiência mediatizada defendem que as relações estímulo-organismo-resposta não explicam a aprendizagem humana e que o desenvolvimento humano só se dá frente a dois modelos de interação: um, com os estímulos, e o outro, com os mediadores, que vão favorecer os efeitos do primeiro no indivíduo que aprende.

Trazendo esse embate para a educação especial, perguntamo-nos: o letramento, sem uma mediação direta do outro, se dá de maneira efetiva em alunos especiais? O grau de letramento de um aluno especial (DM) pode interferir negativa ou positivamente em processos mentais ligados à aquisição e desenvolvimento da lectoescritura?

Depois de explicarmos a mediação sob a égide da teoria vygotskiana, é interessante observarmos o tratamento dado por Feuerstein, através de Vítor da Fonseca, a esta mesma temática, uma vez que sua visão enfoca o processo de aprendizagem, principalmente, em crianças especiais.

Para Vítor da Fonseca, (1995, p. 93).

“Nos deficientes, é preciso mudar e transformar as suas relações com a realidade, é preciso procurar outras experiências e outros meios de expressão, não apenas ocupá-los em atividades preferenciais que tendem a fixar-se e a produzir o potencial de adaptabilidade das suas áreas e dos seus níveis de realização preferencial, mas sempre com a intenção de os desenvolver em termos de novas capacidades adaptativas, reforçando os seus esforços de modificabilidade. A estratégia de intervenção não pode ser neutra ou acrítica, deixando que os deficientes passem o tempo em experiências hedônicas repetitivas e inconseqüentes.”

Ainda citando o referido autor, é necessário que alguns critérios básicos da experiência de aprendizagem mediatizada sejam respeitados para que a aprendizagem ocorra

efetivamente. O mediatizador, por exemplo, deve procurar intencionalmente meios e situações que facilitem a transmissão de cultura, adequando suas ações às necessidades individuais de cada aluno. Faz-se necessário, também, que a visão do mediador transcenda o imediatismo do “agora”, visando a atingir objetivos e necessidades mais longínquas e, conseqüentemente, a ampliação do sistema de necessidades do mediado. Para Vítor da Fonseca, é imprescindível que todas essas ações venham impregnadas de significação, e que as tarefas se apresentem sempre como situações-problema nas quais os alunos devem buscar soluções para as necessidades criadas. Neste momento, surge um outro fator importante e de suma relevância para todos aqueles que buscam a modificabilidade cognitiva e acreditam nela, promover a auto-estima dos alunos, fortalecendo seu sentimento de competência. Torna-se imprescindível ressaltar que também é papel do mediatizador a regulação e controle de determinados tipos de comportamentos, cabe, por exemplo, ao mediador, inibir a impulsividade e o tempo de resposta do mediatizado, regulando-os em função das necessidades colocadas pela tarefa. Para a AEM, a mediatização afetiva e emocional é muito significativa no processo da modificabilidade cognitiva, uma vez que compartilhar comportamentos é uma necessidade primitiva do indivíduo. Por isso e para isso, é necessário também que o mediador, no processo de interação intencional, conheça e respeite as características específicas de cada um dos mediados, planejando suas ações e visando sempre à maximização do potencial cognitivo desses sujeitos.

CAPÍTULO III

“ Aprender a observar em psicologia constitui um esforço enorme para a maioria das pessoas porque é necessário que tentemos abandonar nossa perspectiva particular, o nosso modo de ver as coisas. Até aqui concordam muitos psicólogos. Entretanto se não podemos descrever as coisas de nosso ponto de vista, como devemos descrevê-las? (...)” (Carraher, 1998)

ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1. Procedimentos metodológicos e universo da pesquisa.

Nosso estudo em Psicolinguística – situado entre as Ciências Humanas e Sociais, abrangendo as áreas da Lingüística, Pedagogia, Psicologia e Sociologia – busca analisar as ações das inúmeras variáveis que agem e interagem ao mesmo tempo sobre o objeto de nosso trabalho: a aquisição e o desenvolvimento da lectoescritura em deficientes mentais.

A escolha por esse tipo de sujeito deu-se após o estudo de Psicogênese da Língua Escrita [1984], ao nos apercebermos que pesquisa semelhante poderia ser realizada com alunos portadores de necessidades educativas especiais. Acreditamos que, embora utilizando a obra supracitada para nortear nossos passos, a escolha de nossa amostra traria um quê de originalidade ao nosso trabalho, uma vez que a própria temática da deficiência mental contribuiria com novos elementos, fazendo com que nosso estudo não se resumisse a uma reprodução da obra de Ferreiro e Teberosky [1984].

Nossa amostra é composta por 10 (dez) alunos, 7 (sete) do sexo masculino e 3 (três) do sexo feminino, com idades compreendidas entre 12 (doze) e 29 (vinte e nove) anos, todos diagnosticados como Deficientes Mentais (DM). Optamos por escolher alunos de uma turma de alfabetização, já que nossos objetivos versam exatamente sobre este período da

aquisição da leitura e da escrita. De uma turma com 11 alunos, apenas um manteve-se de fora de nossa pesquisa, por não possuir deficiência mental.

Desde o início, o que nos chamou a atenção foi a diversidade de nossa amostra. Embora “nivelados” pela série em que se encontram na escola, não apenas as patologias, mas o grau de comprometimento físico e mental, e também o nível social, são os mais diversos. Alguns de nossos alunos, 3 (três), por exemplo, além da Paralisia Cerebral apresentam também deficiência mental e algum tipo de deficiência motora. Em outro caso, o aluno além da deficiência mental possui distúrbio de comportamento, fazendo com que ele, após aproximadamente 10 (dez) minutos, ficasse inquieto, não querendo mais participar da pesquisa e mantendo-se alheio a qualquer pedido feito pela pesquisadora. Esta pluralidade fez com que nos preocupássemos com as particularidades dos sujeitos, respeitando os limites impostos pelas respectivas patologias.

Uma vez decidida a amostra de nosso trabalho, iniciamos nossa pesquisa em Agosto de 2002, procurando fazer um estudo exploratório da Escola Estadual Ulisses Pernambucano. Além das informações colhidas acima, que foram fruto das observações realizadas pela pesquisadora no próprio local, os dados abaixo foram obtidos através da leitura da Proposta Pedagógica da Escola (2003).

A Escola Estadual Ulisses Pernambucano, situa-se à Rua Gouveia de Barros, s/n, no bairro de Santo Amaro, em Recife. Por tratar-se de uma das poucas instituições de ensino da rede pública, que atende crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais, recebe alunos das mais variadas classes sociais, oferecendo educação formal nos níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

A Escola foi fundada em 1941, com o apoio do renomado psiquiatra Ulisses Pernambucano, que sempre se preocupou em defender a tese de que o lugar de crianças com deficiência mental é na escola e não em hospitais psiquiátricos. Partindo desse pressuposto a Escola Estadual Ulisses Pernambucano atende deficientes mentais com o maior objetivo de integrá-los ao meio social o qual pertencem.

A Escola possui convênio com a Secretaria de Trabalho e Ação social e Acordo de Cooperação Mútua com a Universidade Católica de Pernambuco, a Universidade Rural de Pernambuco, o Hospital Ulisses Pernambucano e o Setor de Psicologia, dessa forma, a escola Ulisses Pernambucano pode atender atualmente uma população de 331 alunos com

necessidades educativas especiais, distribuídos em três turnos distintos: manhã, tarde e vespertino.

Inicia a educação formal de seus alunos a partir de 0 a 2 anos, acreditando e investindo na estimulação precoce, e garantindo a permanência desses sujeitos até a 2 série do Ensino Fundamental, que funciona como uma espécie de sala de integração na qual os alunos vão sendo preparados para se integrarem em escolas da rede regular. Para o atendimento destes alunos a escola possui atualmente 40 professores, com 85% deles possuindo formação de especialista na área de Educação Especial. Para um melhor atendimento e desenvolvimento de seus alunos a escola oferece Oficinas de Marcenaria, Encadernação, Cerâmica e Literatura infantil paralelamente às atividades de sala de aula, visando desenvolver a criatividade, a reflexão e a melhor integração da criança com seu meio social. Dispõe ainda da Biblioteca Marta Monteiro e de uma sala de informática, nas quais a literatura e o computador são utilizados como recursos a mais no processo de aprendizagem do aluno.

A Escola possui uma infra-estrutura totalmente voltada para o portador de necessidades educativas especiais com salas com banheiros privativos, quadra de esporte coberta, parque, auditório, consultório médico, odontológico e fonoaudiológico, sala de diagnóstico, clube de mães, cozinha, refeitório e salas ambientes para oficinas terapêuticas-pedagógicas. Como recursos materiais dispõe também de televisão, vídeo, retroprojeter, filmadora, rádio-gravador, computador, impressora, mimeógrafo, máquina de escrever, caixa de amplificação e outros.

A Escola fundamenta sua prática pedagógica na abordagem sócio-construtivista, tendo como principais referências as teorias da aprendizagem e do conhecimento de Piaget e Vygotsky. Sendo assim, defendendo os limites e particularidades de cada sujeito, busca um atendimento mais individualizado para seus alunos, fazendo com que suas salas de aula sejam compostas, no máximo, por turmas de aproximadamente 12 a 15 alunos. Coordenando as atividades em sala de aula existe a presença de um professor, que conta constantemente com o apoio de coordenadores pedagógicos, psicólogos, psiquiatras e demais integrantes do corpo docente.

Esse estudo exploratório, como podemos observar, nos possibilitou vislumbrar mais que “apenas” o espaço físico da unidade escolar, nos permitiu conhecer melhor o trabalho desenvolvido pelos professores da instituição e planejar a coleta dos dados junto à

escola. Todo esse trabalho de conhecimento/reconhecimento, além de servir para que nos certificássemos do objeto de estudo escolhido, propiciou a discussão seguinte: a escolha da linha teórica a ser seguida em nossa pesquisa.

O estudo exploratório forneceu nosso primeiro questionamento: como observar os processos mentais envolvidos na gênese da língua escrita e não relacioná-los ao meio social? Esta pergunta definiu a linha teórica de nossa pesquisa, uma linha em que a psicogênese e a importância do meio estivessem presentes na aquisição e no desenvolvimento da linguagem escrita. Como não podemos falar em psicogênese sem nos remetermos às teorias de Piaget, Ferreiro e Teberosky, e não podemos falar na influência do meio sem discutirmos Vygotsky e, posteriormente, Feuerstein, a linha teórica adotada por nós inclui: a Teoria Construtivista, a Teoria Sóciohistórica e a Teoria da Modificabilidade Cognitiva.

Para responder às questões propostas em nosso projeto de pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa do método de investigação. A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Bilen (1982), (*apud* Pesquisa em Educação), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e preocupa-se em retratar a perspectiva dos participantes.

Nossa pesquisa foi realizada em ambiente natural (na escola dos alunos), tendo o próprio pesquisador coletado e analisado os dados. O material que obtivemos em nossos estudos, como também o plano de ação que executamos para colhê-lo foram alvo de minuciosa descrição, uma vez que acreditamos serem importantes todos os dados envolvidos naquela realidade observada.

Em nosso plano de ação definimos o grau de envolvimento entre a pesquisadora os sujeitos da pesquisa. Resolvemos adotar a postura do que Buford Junker (1971, *apud* Pesquisa em educação) convencionou chamar de “observador participante”, ou seja, papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Além disso, optamos por utilizar uma estratégia de campo que combinou simultaneamente a análise documental do ditado realizado pela pesquisadora e transformado em texto escrito pelos alunos (consta em anexo), a entrevista, a participação e a observação direta, e a introspecção. Sendo assim, nossas observações privilegiaram a reconstrução de diálogos – sempre que possível utilizando as palavras textuais do pesquisado – a descrição das atividades e comportamentos apresentados, e as próprias ações e falas do pesquisador. Todas

as nossas observações se deram sob uma perspectiva de reflexão analítica, com a preocupação primeira de captar em nossos estudos os temas, associações e novas idéias surgidas durante o contato com a amostra analisada.

Ao lado da forma de observação, escolhemos também a entrevista como instrumento para coleta de dados. Nossas entrevistas foram realizadas individualmente, nos dias 11, 12, 18 e 24 de novembro de 2002. Os alunos eram retirados da sala de aula e levados até a sala de Fonoaudiologia. Consideramos este um ambiente natural, uma vez que a pesquisadora, desde a fase dos estudos exploratórios, já vinha realizando trabalhos diversos com esse mesmo grupo, nesta mesma sala. Nas entrevistas, os alunos foram solicitados a identificar determinados portadores de textos – espalhados sobre a mesa – indicar as pistas utilizadas na possível identificação, especificar as funções e predizer o conteúdo dos respectivos portadores. Os portadores de texto foram escolhidos entre os portadores utilizados por Moreira (1992, p. 15), que, por sua vez, foram selecionados a partir de sua representatividade em diferentes contextos sociais: lar, escola, rua, farmácia ou hospital e usos em diversas atividades de leitura e escrita. É importante ressaltar que o instrumento entrevista é caracterizado pela interação entrevistador/entrevistado e, por isso, optamos por um tipo de entrevista semi-estruturada, aquela que segue um plano de ação pré-determinado, porém não aplicado rigidamente. A interação verbal entre entrevistadora e entrevistados, por exemplo, se deu na tentativa de facilitar o entendimento das perguntas pelos alunos, esclarecer o significado das respostas dadas por eles, além de parafrasear algumas denominações de portadores, aproximando-as das denominações conhecidas pelos entrevistados. Sempre que necessária à facilitação da interpretação pelos entrevistados, a padronização das perguntas ou instruções foi posta de lado. Além disso, não nos detivemos apenas ao discurso verbalizado como também em gestos, expressões e sinais não verbais, caracterizando o que Thiollent (1980, *apud* Pesquisa em Educação) chamou de “atenção flutuante”. Este procedimento também foi muito utilizado, tanto no estudo dos portadores de texto como na análise dos procedimentos de leitura. No primeiro caso, muitas vezes, o aluno identificava o portador apenas apontando ou o segurando na mão, e, no segundo caso, o indicar também foi muito utilizado, principalmente, para mostrar a separação das sílabas nas palavras.

A forma de condução das entrevistas baseou-se no método clínico de Piaget e foram realizadas pela pesquisadora supracitada, já conhecida pela turma – entrevistando e

registrando as respostas numa ficha de acompanhamento – o que facilitou o trabalho no sentido de deixar os alunos mais à vontade.

3.2. O método clínico de Jean Piaget: procedimentos para análise e coleta dos dados

A escolha pelo método clínico de Piaget se deu de forma muito natural, uma vez que, a princípio, a intenção de nossa pesquisa era fazer uma análise comparativa entre os resultados obtidos por Ferreiro e Teberosky [1984], em seus trabalhos com crianças “normais” e os resultados encontrados por nós, em crianças com necessidades educativas especiais. Tratando-se de um estudo comparativo, buscávamos ser o mais fidedignas possível ao trabalho inicial, inclusive, adotando os mesmos princípios teóricos e métodos utilizados pelas primeiras pesquisadoras. Para Perroni (1996, p.17) *“Nos estudos recentes de aquisição da linguagem começa a crescer o reconhecimento de que qualquer metodologia é determinada pela teoria eleita pelo investigador, assim como é a natureza da unidade de análise, que varia ao sabor da perspectiva dominante.”*

Após a escolha do método de investigação a ser adotado, fizemos um estudo do que ele vinha a ser e de como trabalhar segundo suas indicações. Pudemos observar que, basicamente, trabalhar com o método clínico piagetiano implicaria em não nos determos a dados concretos, leia-se respostas diretas fornecidas por nossos sujeitos, mas sim, debruçarmos sobre os indícios que estas respostas podem nos oferecer. Sendo assim, acreditamos não achar necessário fazermos a transcrição fonética das entrevistas realizadas, uma vez que para Carraher (1998, p. 10), sobre os diversos e sofisticados métodos de observação, descrição e registro de entrevistas que utilizam gravadores, equipamentos de vídeo-tape e filmagem, etc.:

“...estas descrições, embora necessárias em certos momentos, não satisfazem àqueles que estão interessados em estudar os pensamentos, as intenções e os valores de seus sujeitos. Estes manifestam-se nas ações do sujeito, mas não suas ações ou seu comportamento. Para estudarmos os pensamentos, intenções e valores precisamos encontrar o significado do que o sujeito faz e diz. Mas não importa apenas o significado isolado de suas palavras, esclarecido à luz de dicionários da língua do sujeito, ou o significado de frases isoladas; interessa descobrir sua perspectiva de mundo, seu modo de operar no mundo, os

significados que ele atribui às pessoas e às coisas. Estas não são observações diretas que fazemos de nossos sujeitos, mas observações refletidas que fazemos sobre nossos sujeitos. São estas que servem de base à compreensão da teoria de Piaget.”

Para Carraher (1998), os fenômenos psicológicos, em sua maioria, não podem ser diretamente observáveis, cabendo ao próprio sujeito que os manifesta ou ao pesquisador que os analisa deterem-se apenas nos indícios que esses fenômenos fornecem. Muitas vezes é necessário que sejam feitas inferências por parte de pesquisadores para que esses estudos ocorram em condições favoráveis aos objetivos que se pretende alcançar. O método clínico de Piaget age justamente nessas inferências, procurando uma forma de abordagem que crie condições de estudo (observação) e não leve os estudiosos a falsas interpretações.

Trabalhar com o método clínico, em alguns momentos, não nos foi fácil, pois, muitas vezes, a aparente obviedade da resposta nos confundiu, levando-nos a acreditar que ela guardava em si mesma uma verdade absoluta e indiscutível. Esta confusão fica clara na análise inicial que fizemos das garatujas de Christiane no tópico intitulado Análise dos Procedimentos de Escrita, página 52 e 53 de nosso trabalho. Acreditamos que essa dificuldade advenha da complexidade do estudo de fenômenos psicológicos, uma vez que aí se encontram envolvidos diversos fenômenos psicológicos em interação e, não apenas, um só, isoladamente. No caso de nossa amostra, especificamente, não podíamos esquecer que além dos fatores internos habituais (subjetivos) e externos (o meio e todas as suas variáveis), responsáveis pela motivação daquele determinado comportamento, existia também uma patologia dificultando a realização dos processos mentais de nossos sujeitos. Por tudo isso, procuramos não perder de vista toda a amplitude da situação, nos preocupando em particularizar as entrevistas, facilitando a interpretação por parte do entrevistado. Para isso, levamos em conta o como perguntar, o como responder, a relação entre entrevistador e entrevistado, etc.

Diante dessa dificuldade de analisar situações comportamentais tão diversas e, em nosso caso especificamente, habilidades mentais tão complexas, fez-se necessário o reconhecimento da influência que essas variáveis mencionadas anteriormente podiam exercer sobre pesquisador e pesquisado. O controle dessas variáveis se tornou indispensável para nossa pesquisa, já que acreditávamos que elas podiam vir a influenciar tanto a performance do sujeito que estava sendo analisado, como a análise que o pesquisador poderia vir a fazer

dele. As primeiras variáveis que tentamos controlar foram a relação entre pesquisador/pesquisado e, o espaço físico em que a pesquisa se daria. Para isso, durante nossos estudos exploratórios, realizamos diversas atividades com os sujeitos de nossa pesquisa. Escolhemos para a realização dessas atividades o mesmo espaço em que, posteriormente, se realizariam as entrevistas para a coleta de dados de nosso trabalho. Este procedimento visou aproximar os envolvidos na pesquisa e familiarizar o grupo com o ambiente selecionado.

Uma outra preocupação que tivemos foi a não padronização das perguntas a serem feitas aos entrevistados. Como Carraher (1998) enfatiza, Piaget dá ênfase ao controle do entendimento das perguntas, procurando voltar-se à situação psicológica do sujeito, reconhecendo que a padronização de condições externas, como, por exemplo, o controle do tempo designado para as respostas, não leva em consideração as particularidades de cada um dos sujeitos entrevistados, colocando todos, como se fosse possível, numa mesma situação psicológica. Embora, em nossa pesquisa, tivéssemos um questionário padrão, a formulação das perguntas, a ordem em que elas foram feitas, as palavras utilizadas nas explicações, etc., foram adaptadas às necessidades de nossos alunos. Em alguns casos, uma pergunta feita inicialmente e não compreendida por ele, ao ser formulada depois, ou de maneira diferente, foi respondida com facilidade. Em outros, aquele mesmo aluno que rapidamente respondia uma determinada pergunta, demorava para responder outra, fazendo com que estabelecer um tempo “x” para cada pergunta se tornasse inviável.

Nesse momento, consideramos importante lembrar que, para Piaget, muitas vezes, uma resposta correta é dada sem uma fundamentação coerente, digamos até mesmo por acaso, enquanto que uma resposta errada, muitas vezes, vem fundamentada num raciocínio lógico ao estágio de desenvolvimento em que aquele sujeito se encontra, tornando esse erro, um erro sistemático. Portanto, não nos preocupamos em analisar as respostas pela óptica do certo ou errado, até mesmo, porque mais do que na resposta preocupávamos com o raciocínio que a antecedia.

O fato de nos basearmos num estudo já realizado, e seguirmos o mesmo método utilizado no trabalho inicial fez com que pudéssemos antecipar com maior facilidade algumas situações que poderiam surgir. Este “conhecimento” prévio de algumas situações-problema fez com que direcionássemos nosso exame a perguntas relevantes ao objetivo do

estudo, além de permitir uma melhor elaboração das questões, que nos permitisse abranger o máximo possível do objetivo a ser analisado. Para Carraher (1998), agindo dessa forma, o examinador pode esquematizar melhor a técnica que pretende utilizar, não perdendo nunca de vista que um roteiro prévio não deve ser encarado como uma regra intransponível, porém como um esquema que pode ser ajustado a situações particulares.

“O que é importante é que o examinador saiba de antemão que tipos de pergunta deve usar, por serem compreensíveis e não dirigirem o sujeito para uma dada resposta, e que tipos de pergunta deve evitar, por sua complexidade, ambigüidade ou diretividade.” (Carraher, 1998, p.30)

No caso da nossa examinadora, além da elaboração cuidadosa da entrevista, ela procurou sempre acompanhar e compreender o raciocínio do entrevistado, mantendo-se sempre atenta ao que o sujeito dizia e fazia, não interrompendo o raciocínio do entrevistado, não o corrigindo e, principalmente, não concluindo o raciocínio por ele. Afinal, o que pode parecer óbvio ao examinador, pode não ser óbvio ao entrevistado, que se encontra em um estágio de desenvolvimento diferente.

Finalmente, buscamos sempre relacionar os elementos cruciais na resolução do problema e o raciocínio do sujeito, tentando esclarecer o papel deste elemento para o critério de raciocínio utilizado pelo entrevistado. Muitas vezes o próprio sujeito não tinha consciência do raciocínio que desenvolveu, cabendo a nós, entrevistadores, encontrar o significado da ação. A justificativa que o sujeito dá para suas respostas deve ser vista como indícios, como elemento sobre o qual o examinador deve debruçar-se, mas não se deter.

Por fim, nossa pesquisa, seja através das observações, entrevistas, coleta ou análise de dados, reportou-se sempre ao problema de fidedignidade, preocupada com os problemas éticos, metodológicos e políticos no uso das abordagens qualitativas, mantendo sempre uma atitude flexível e alerta diante da problemática, acolhendo posicionamentos contrários, sugestões e críticas.

CAPÍTULO IV

“ Conhecer a realidade do aluno não é uma tarefa metodológica ou psicológica é interpretar de maneira correta os conhecimentos que o aprendiz tem a respeito do que faz e do jeito que faz.”(Cagliari, 1998)

ANÁLISE DOS DADOS

4.1. Análise do trabalho com os portadores de texto

4a) IDENTIFICAÇÃO DOS PORTADORES DE TEXTO

Esse primeiro aspecto foi analisado sob duas perspectivas: a da criança que identifica - procurando observar qual o agente de letramento que mais influenciou o desenvolvimento do conhecimento da criança sobre os portadores - e a do objeto identificado – observando quais os mais reconhecidos e o porquê. A análise deste item está diretamente ligada à análise dos itens subseqüentes, impossibilitando-nos de analisá-lo isoladamente, portanto, esta tarefa será realizada no decorrer dos tópicos seguintes.

4b) ATRIBUTOS UTILIZADOS NA IDENTIFICAÇÃO DOS PORTADORES

Nossos objetivos principais nesse tópico foram, além de refletir sobre as pistas utilizadas pelos alunos na tentativa de identificar os portadores, analisar os atributos que os levaram a essa identificação. Para isso, Moreira (Moreira, 1992, p.15.) classifica as respostas dos alunos, referentes à pergunta “Como é que você sabe que isto é um/uma...”, em dez tipos, segundo as pistas expressas em seu conteúdo: 1) presença em casa, 2) uso por familiares, 3) elementos figurativos no portador, 4) formato do portador, 5) números no portador, 6) cores

no portador, 7) leitura, 8) produção do portador , 9) consumo individual do portador e 10) resposta genérica.

4b.1) TIPO 1: PRESENÇA EM CASA

A análise do Tipo 1- PRESENÇA EM CASA - foi mais complexa do que primeiramente supomos que seria. Três pontos dificultaram nossa análise: o primeiro, a possibilidade de classificação das respostas em mais de um tipo; o segundo, a impossibilidade de analisar isoladamente algumas respostas - na tentativa de interpretar as respostas dadas e não nos deixarmos levar pela aparente superficialidade das mesmas, muitas vezes tivemos que contextualizá-las no todo da pergunta, ou seja, analisar todas as respostas dadas por aquele aluno, referentes aquele portador e, assim definir se a resposta seria realmente genérica ou não; e, por fim, o terceiro ponto, a limitação da denominação Presença EM CASA, excluindo a rua e outros contextos sociais do meio cultural ao qual o aluno pertence.

1. Análise do TIPO 1- PRESENÇA EM CASA

a) Primeiro Ponto: a sobreposição de tipos

Podemos citar como exemplos do primeiro ponto acima mencionado:

QUADRO 1

ALUNO	PORTADORES	RESPOSTA	TIPO
Rodrigo	Revista	Porque eu sei, eu leio em casa.	Presença em casa Consumo individual
Rodrigo	Propaganda de loja	Porque eu sei, eu assisto jornal, repórter...	Presença em casa Consumo individual
Adriano	Calendário	Do ano de 2002	Presença em Casa Formato do Portador Números no Portador

ANÁLISE

Analisando o quadro acima, podemos observar que, em muitos casos, o Tipo 1- Presença em Casa anda de mãos dadas com o Tipo 9- Consumo Individual, e que, nos exemplos utilizados, não podemos classificar hermeticamente o portador como pertencendo a este ou aquele tipo. No caso de Adriano, todos os fatores, conjuntamente, fizeram com que ele identificasse o portador .

- b) Segundo Ponto: a necessidade de contextualizar as respostas no todo da pergunta.

No que se refere à dificuldade de se analisarem isoladamente, as respostas às perguntas “Como você sabe que isto é um/uma..” podemos ilustrar com os seguintes exemplos:

QUADRO 2

ALUNO	PORTADOR	RESPOSTA
Marcos	Telegrama	É do Correio

ANÁLISE

A resposta de Marcos, num primeiro instante, remete-nos a classificá-la como “Resposta genérica”, mesmo mostrando que o aluno é capaz de reconhecer a instituição por trás do portador. Mas, se nos debruçarmos na análise das respostas seguintes, referentes a esse mesmo portador, veremos que a pista inicial só pode ser analisada se complementada pelas respostas referentes às perguntas “Para que serve...?” e “O que você acha que está escrito...?”. As respostas “Para mandar para as pessoas nas casas” e “Para pagar o celular”, respectivamente, nos mostram que, apesar de generalizar o portador como “sendo do correio”, o aluno só o reconhece através de sua própria experiência com ele, “a cobrança da conta do celular” que, provavelmente, alguém em sua casa recebe.

QUADRO 3

ALUNO	PORTADOR	RESPOSTA
Giuseppe	Nota Fiscal	Para comprar comida
ANÁLISE		
<p>Do mesmo modo que acontece no Quadro 2, no Quadro 3, a pista que nos leva a descobrir como o aluno identificou o portador só pôde ser encontrada nas respostas subseqüentes. Através da resposta à pergunta “Para que serve uma nota fiscal ? ”- “Pagar compra, comprar comida, minha mãe” - pudemos observar que mais uma vez o reconhecimento do portador está relacionado a uma experiência prévia, específica e funcional do aluno (ou pessoa próxima) com ele. Neste caso específico podemos observar também que, além da classificação como Presença em casa, o presente exemplo pode ser classificado também como de Tipo 2- Uso por familiares. Seja em casa, numa loja, num supermercado, ou feira o entrevistado tem contato com o portador.</p>		

c) A limitação da denominação Presença EM CASA.

QUADRO 4

ALUNO	PORTADOR	RESPOSTA
Marcos	Jornal	Pessoa faz na fábrica e vende na rua.
Julcélio	Nota Fiscal	Qdo. a pessoa faz feira, compra óleo, galinha, compra feijão.
Adriano	Propaganda de loja	Americana
ANÁLISE		
<p>Conforme nos mostram os exemplos acima, muitos dos contatos com os portadores ocorrem fora de casa – nas ruas, em supermercados, em lojas, Igrejas, etc. Portanto, a denominação <u>Presença em casa</u> é excludente, já que deixa de fora vários contextos do meio social em que o aluno vive, e que fazem parte dos agentes de letramento que mais influenciam a formação do indivíduo.</p>		

Para concluirmos, apenas respostas diretas, como as apresentadas no quadro abaixo, foram categorizadas como de Tipo 1- Presença em Casa, seguindo exatamente os critérios de classificação de Moreira (1992).

QUADRO 5

ALUNO	PORTADOR	RESPOSTAS
Cybelle	Lista Telefônica	Minha casa tem
Cybelle	Jornal	Porque eu sei, meu pai e minha mãe compram
Rodrigo	Lista Telefônica	Porque eu sei. Eu sei porque lá em casa tem...
Rodrigo	Receita de Comida	Porque eu sei, porque mamãe tem receita de comida.
Rodrigo	Nota Fiscal	Porque sei, porque mãe quando faz compra vem isso tudinho.
Rodrigo	Jornal	Porque eu sei, porque meu pai tem.
Rodrigo	Cartão de Natal	Para ganhar presente na casa dos pais.
Rodrigo	Rótulo de Leite	Porque eu sei, mamãe compra ,eu sei.
Rodrigo	Mapa	Porque eu sei, lá em casa tem.
Rodrigo	Calendário	Porque eu sei ,lá em casa tem calendário 2002.

Os exemplos utilizados foram escolhidos pelo fato de os entrevistados terem citado textualmente que o conhecimento do portador se deve à presença do mesmo em casa, através do uso por seus pais, não precisando que recorrêssemos às respostas de outras perguntas sobre o portador, nem nos deixando em dúvidas sobre uma possível sobreposição de categorias, já que o sentido primeiro e principal da resposta nos remete diretamente à interpretação de que aquele aluno tem/teve contato com aquele portador em seu próprio lar.

4b.2) TIPO 2 - USO POR FAMILIARES

O Tipo 2 – Uso por Familiares, não foi muito mencionado pelos pesquisados. Acreditamos dever-se isso ao fato de esta categorização estar intimamente ligada ao Tipo 1- Presença em Casa, fazendo com que, muitas vezes, ocorra uma dupla classificação, como já mencionamos no Quadro 1, ou com que o uso por parentes e amigos não seja mencionado, generalizando-se a resposta . Classificamos como efetivamente de “uso por familiares” aquelas respostas diretas que, textualmente, citaram a utilização dos portadores por familiares – excetuando-se pai e mãe, para não voltarmos à discussão: Presença em casa/uso por familiares.

Colhemos como exemplos típicos desta classificação:

QUADRO 6

ALUNO	PORTADOR	RESPOSTA
Marcos	Nota Fiscal	Minha irmã leva lá em casa.
Rodrigo	Gibi	Porque eu sei, minha sobrinha tem isso.
Rodrigo	Livro de Estória	Minha sobrinha tem.

4b.3) TIPO 3 – ELEMENTOS FIGURATIVOS NO PORTADOR

Esse tópico é de suma importância para a pesquisa, já que relaciona o reconhecimento do portador aos elementos figurativos de que ele dispõe - relação significante/ significado, relação que é o cerne de nossos estudos em Realismo Nominal. Vários foram os exemplos encontrados que bem se enquadram nessa classificação:

QUADRO 7

ALUNO	PORTADOR	RESPOSTA
Giuseppe	Gibi	Tem Cebolinha, (aponta a figura). Não é Cebolinha não, é Magali.

Ana Carla	Receita de Comida	Eu faço isso aqui. (Aponta a figura da feijoada. Este caso não foi considerado Produção do Portador porque a aluna não se referia a confecção do produtor, mas sim da figura “feijoada”.)
Cristiane	Cartão de Natal	Natal ! (Aponta para as figuras de árvore de Natal, bonecos de neve...)
Julcélio	Gibi	Uns quadrinhos cheios de desenho.
Julcélio	Rótulo de Leite	Porque é leite para botar em café, banana (aponta o desenho do copo de leite contido no rótulo).
Julcélio	Mapa	Qdo. a pessoa tá escondida, a pessoa vê por aqui, pelo mapa. (Aponta a figura)
Cybelle	Oração	Tem a cruz. (Aponta a figura)
<p>ANÁLISE</p> <p>Pudemos observar que o Tipo 3 – Elementos Figurativos no Portador foi um dos atributos que mais influenciou o reconhecimento dos respectivos portadores: mapa, receita de comida, rótulo de leite e cartão de Natal. Muitos desses portadores, na realidade, só foram reconhecidos pela ilustração neles contida, fazendo muitas vezes com que significante e significado se confundissem: “Como você sabe que isso é uma receita de comida ? Eu faço isso aqui ! ” (Aponta a figura da feijoada).</p>		

4b.4) TIPO 4 – FORMATO DO PORTADOR

Quanto ao Tipo 4 - Formato do Portador, nenhuma das respostas nos levou diretamente a essa classificação, mas pelo menos um fato interessante surgiu da análise. No caso específico de Cristiane, ao ser convidada a apresentar uma oração, ela entregou facilmente um dicionário e, ao ser indagada sobre como sabia que aquilo era uma oração, respondeu: “A Bíblia”. Sua resposta nos levou a acreditar que o formato do dicionário, um livro pequeno e grosso, fez com que ele fosse confundido com uma Bíblia, pela pesquisada.

4b.5) TIPO 5 – NÚMEROS NO PORTADOR

Quanto ao Tipo 5, houve a maior incidência dessa classificação nos portadores Jogo de Loteria e Calendário. No caso do calendário, os números foram mencionados através da citação de datas e, no jogo de loteria, os números ou foram citados textualmente ou foram apontados. Em ambos os casos, apenas a presença dos números não foi suficiente para a identificação dos portadores, na realidade, a soma número + formato do portador + conhecimento prévio fizeram com que eles pudessem ser reconhecidos facilmente. Essa conclusão deve-se ao fato de, ao examinarmos nas outras perguntas relativas aos portadores em questão, podermos observar o contato anterior dos pesquisados com os portadores em estudo.

QUADRO 8

ALUNO	PORTADOR	RESPOSTAS
Julcélio	Calendário	Para ver o mês que a pessoa saiu de férias, para ver o mês que a pessoa ganha nenem...
Ana Carla	Jogo de Loteria	Tem é, tem muito! (Mostra os números um por um)

4b.6) TIPO 6 – CONSUMO INDIVIDUAL DO PORTADOR

Em momentos anteriores, ao discorrermos sobre o Tipo 1- Presença em Casa, mencionamos a dificuldade de classificar hermeticamente algumas respostas dadas pelos alunos em observação, mostrando que, muitas vezes, a presença em casa do portador, e o consumo individual e pelos familiares está intrinsecamente relacionado, portanto, só consideramos como sendo de Tipo 6- Consumo Individual do Portador aquelas respostas dadas na primeira pessoa do singular:

QUADRO 9

ALUNO	PORTADOR	RESPOSTA
Rodrigo	Revista	Porque <u>eu sei</u> , <u>eu leio</u> em casa.
Rodrigo	Propaganda de Loja	Porque <u>eu assisto</u> jornal, repórter.
Rodrigo	Bula de Remédio	Porque <u>eu sei</u> , <u>eu tomo remédio</u> , aquele remédio.
Rodrigo	Regra de Jogo	<u>Eu sei</u> , <u>eu jogo</u> .
Cybelle	Cartão de Natal	Porque <u>eu sempre tenho</u> para dar no Natal para Rosali, para Fabiana.

4b.7) TIPO 7 – RESPOSTAS GENÉRICAS

Quanto às respostas genéricas, deparamo-nos com situações semelhantes às encontradas na análise do Tipo 1 – Presença em Casa, ou seja, a dificuldade de classificar certas respostas em uma só tipologia e a necessidade de recorrer às outras respostas dadas, sobre o mesmo portador, na tentativa de avaliar se a resposta genérica se deu pelo não reconhecimento do portador ou pela obviedade da pergunta e, conseqüentemente, da resposta. Por isso dividimos esta categoria em dois grupos, que serão analisados no quadro abaixo:

QUADRO 10

ALUNO	PORTADOR	RESPOSTA
Luciano	Propaganda de Loja	<u>Carro</u> . (Para que serve a propaganda?) <u>Para dirigir</u> .
Luciano	Rótulo	<u>Na lata</u> . (Para que serve o rótulo?) <u>Para tomar</u> .
<p>ANÁLISE</p> <p>Nesses casos acima especificados, as respostas “ Carro” e “Na lata” também foram consideradas genéricas, embora fugindo do padrão “Porque é”, “É”, “Porque sei”, etc. Mesmo analisando as perguntas subseqüentes, relativas ao mesmo portador, pudemos observar que, embora o aluno seja capaz de reconhecer o portador, ele não consegue explicar como o reconheceu e por isso utiliza-se de recursos como elementos figurativos,</p>		

formato do portador ou características do próprio objeto, na tentativa de responder ao que lhe foi indagado. Essa dificuldade faz com que sua resposta se torne genérica e, no decorrer das outras perguntas, cada vez mais o aluno se afaste do portador de texto e mais mencione características relacionadas aos recursos que utilizou:

“Carro (figura do carro contida na propaganda) ⇒ Para dirigir”

“Na lata ⇒ Para tomar (figura do leite contida no rótulo).”

QUADRO 11

ALUNO	PORTADOR	RESPOSTAS
Luciano	Bula	<u>Sim!</u> (Para que serve a Bula?) <u>Tomar remédio.</u>
Luciano	Cartão de Natal	<u>É um cartão!</u> (Para que serve um cartão...?) <u>Para ler.</u> (O que está escrito...?) Papai Noel, eu te amo!
Luciano	Calendário	<u>É!</u> (Para que serve...?) <u>Para data.</u>

ANÁLISE

Podemos observar que, diferentemente das respostas do quadro anterior, o mesmo aluno, embora continuando a recorrer a respostas genéricas, desta vez não as tece dispersamente e as fundamenta nas respostas posteriores. Neste caso, concluímos que a aparente superficialidade das respostas às perguntas “Como você sabe que é um/uma...?” pode dever-se à obviedade da pergunta/resposta. No caso específico do aluno exemplificado acima, era nítida a ênfase dada ao “É”, “Sim”, como se fosse tão óbvia a resposta que não precisasse de mais nenhuma explicação. Recorrendo às respostas subseqüentes, pudemos notar também que, diferentemente da situação anterior, o aluno reconhece a função do portador.

Embora Moreira (1992) tenha utilizado e subdividido os tipos de portadores, quanto aos atributos utilizados na sua identificação, em 10 (dez) categorias, em nossos estudos só nos deparamos com 7 (sete) tipos. Os tipos Cores no Portador, Leitura e Produção do portador, não foram mencionados por nossos alunos. Isso, de maneira alguma, vem a invalidar a classificação proposta pela autora acima citada.

4 c) ESPECIFICAÇÃO DAS FUNÇÕES DOS PORTADORES

O estudo da Especificação das Funções dos Portadores parte do pressuposto de que existem diferentes graus de dependência entre texto e portador, assim como diferentes graus de percepção dos usos ou funções dos portadores. Há uma tendência natural de ao vermos um objeto pela primeira vez o associarmos diretamente a uma situação concreta de uso, ou seja, a primeira visão que possuímos de um objeto é a do uso externo que damos a ele, e, quando o objeto em questão é um portador de texto, o mesmo acontece.

O presente tópico buscará analisar de que forma a imagem que possuímos do objeto portador de texto é vinculada a uma atividade externa ao portador, ou seja, uma atividade observável e dirigida ao portador como um todo, ou vinculada a uma atividade interna, dirigida ao texto, embora também atingida por fatores externos. Utilizaremos alguns exemplos para melhor ilustrarmos essas questões:

No caso de Julcélio, ao ser indagado sobre “Para que serve uma receita de comida?”, prontamente responde: “Para fazer “cumê”, para fazer bolo, torta...”. A mesma pergunta, quando feita a Marcos, obteve a seguinte resposta: “ Para a gente almoçar” (Apontando com o dedo a figura da feijoada). Se compararmos a resposta dada por Julcélio, à resposta dada por Marcos, podemos observar nitidamente que, enquanto para Julcélio a receita tem uma função, ou seja, através de seu texto mostrar a alguém como se faz um “cumê”, Marcos não consegue identificar o valor funcional do objeto portador de texto, atendo-se exclusivamente ao elemento figurativo do objeto que lhe propiciou o reconhecimento do portador.

Sendo assim, classificaremos as respostas das perguntas “Para que serve...?” da seguinte forma, Moreira (1992):

- a) MENOS EVOLUÍDAS, que se divide em dois momentos:
- i) onde a função social do portador de texto é vista de modo contextualizado;
 - ii) onde a função do objeto portador de texto não foi sequer assimilada.
- b) MAIS EVOLUÍDAS, onde o objeto já é visto como suporte material de texto.

Retomando os exemplos acima, teríamos a resposta de Julcélio como integrante do segundo nível de classificação e a de Marcos como integrante do primeiro nível, item ii.

A seguir, analisaremos e classificaremos algumas respostas dadas por nossos alunos:

QUADRO 13

4c. 1). PERCEPÇÃO CONTEXTUALIZADA DO OBJETO PORTADOR DE TEXTO

ALUNO	PORTADOR	RESPOSTA
Adriano	Bula de Remédio	Para o estômago
Marcos	Telegrama	Para mandar para as pessoas nas casas
Julcélio	Cartão de Natal	Para dar de presente
Criastiane	Cartão de Natal	Para receber
ANÁLISE Essa percepção contextualizada do portador de texto faz com que o sujeito não atribua ao texto uma função social, em vez disso, o próprio objeto torna-se funcional: a bula de remédio serve para o estômago, o telegrama para mandar para a casa das pessoas e os cartões de natal para dar e receber.		

QUADRO 14

4c. 2) OBJETO PORTADOR DE TEXTO NÃO ASSIMILADO

ALUNO	PORTADOR	RESPOSTA
Marcos	Receita de Comida	Para a gente almoçar (Mostra a figura)
Cybelle	Rótulo de Leite	Para café, comer (Mostra a figura)
Gilberto	Receita de Comida	Para comer (Mostra a figura)

Luciano	Propaganda de Loja	Para dirigir (Mostra a figura)
<p>ANÁLISE</p> <p>Nos casos acima citados, os respectivos objetos portadores de texto só foram identificados através de elementos figurativos neles contidos, ou seja, uma vez desprovidos desses elementos, os portadores de texto não teriam sido reconhecidos pelos alunos em questão. Concluímos que, dessa forma, as respostas dadas referem-se diretamente às figuras que possibilitaram a identificação dos portadores e não aos portadores em si ou à percepção de alguma funcionalidade textual. Nos exemplos supracitados, não houve assimilação do objeto portador de texto e muito menos de características internas a ele.</p>		

QUADRO 15

4c.3) OBJETO IDENTIFICADO COMO SUPORTE PARA TEXTO

ALUNO	PORTADOR	RESPOSTA
Rodrigo	Gibi	Para ler, ler estorinha
Giuseppe	Receita de Comida	Fazer Comida
Marcos	Nota Fiscal	Tem os preços de comida
Julcélio	Regra de Jogo	Para ler, para ver o jogo
<p>ANÁLISE</p> <p>Para esses alunos, a linguagem escrita já possui uma funcionalidade, ou seja, eles já são capazes de reconhecer que determinado objeto é portador de texto e, mais ainda, de identificar o texto contido nesses objetos como responsável por transformá-los em instrumentos funcionais e auxiliares .</p>		

Outro aspecto que acreditamos também ser merecedor de nossa atenção é a capacidade do sujeito de predizer o conteúdo do portador.

4d) PREDIÇÃO DO CONTEÚDO DO PORTADOR

O respectivo tópico tem como função principal analisar a antecipação que os alunos em questão são capazes de tecer a respeito do conteúdo do texto dos diversos portadores apresentados. Levando em consideração a análise dos tópicos anteriores, consideraremos que o conhecimento da função do portador envolve informações não-visuais e visuais que interagem entre si propiciando o conhecimento da função social dos portadores em estudo, favorecendo o seu reconhecimento e uma possível antecipação de seu conteúdo textual. Observaremos, dessa forma, até que ponto o conhecimento da função social do portador favorece a antecipação adequada do conteúdo do mesmo e até que ponto esse conhecimento guia nossos alunos na interpretação do conteúdo textual, mesmo aqueles que ainda não lêem.

O que pudemos observar na análise desse tópico reafirma conclusões a que chegamos em tópicos anteriores, ou seja, que quanto maior a presença do objeto na vida do sujeito maior será a facilidade com que este o reconhecerá e atribuirá a ele significado. Na atribuição de significado, é necessário enfatizar que, uma vez construídos os esquemas interpretativos, inserem-se à identidade do objeto da escrita, tanto a eficácia externa do objeto - função social - como a sua eficácia interna - o conteúdo.

QUADRO 16

ALUNO	PORTADOR	RESPOSTA
Marcos	Nota Fiscal	Arroz, macarrão, feijão, óleo, Omo, tudinho.
Julcélio	Oração	Deus é bom, Jesus é, Jesus é bom e é colega, é Jesus...
Rodrigo	Calendário	As datas, mês, dia...
CONCLUSÃO Se observarmos conjuntamente as respostas referentes à predição do conteúdo e as respostas condizentes à questão “Para que serve...?”, percebemos que há pertinência entre a função social que os alunos atribuem ao respectivo portador de texto e o que, partindo desse reconhecimento funcional do portador, eles imaginam possuí-lo como conteúdo		

textual. Vale salientar que, nas respostas supracitadas, o aluno é capaz de perceber tanto a eficácia externa quanto a interna do objeto.

Marcos: Para que serve uma nota fiscal ...? *Dos preços de comida.*

O que você acha que tem escrito? *Arroz, feijão, macarrão...*

Julcélvio: Para que serve uma oração? *Para orar, para pedir a Deus o pão de cada dia...*

O que você acha que tem escrito...? *Deus é bom, Jesus é, Jesus é bom...*

Rodrigo: Para que serve um calendário? *Você olhar a data do mês.*

O que você acha que tem escrito...? *As datas, mês, dia...*

Enquanto - como pudemos observar no quadro acima - alguns dos alunos são capazes de perceber determinado portador dentro de uma perspectiva funcional e textual, outros não conseguem perceber o objeto portador de texto como um objeto que carrega dentro de si um conteúdo textual, e que, esta sim, é a maior importância daquele objeto. Através desse comentário, voltamos a aspectos mencionados na análise do tópico anterior, no qual fica clara a relação que muitos alunos fazem entre a função do objeto e o conteúdo interno a ele, subjugando esse conteúdo à funcionalidade do portador.

4.2. Análise da avaliação dos procedimentos de leitura e escrita.

“Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser analisado.”

Emilia Ferreiro

Tradicionalmente, o olhar sobre a escrita infantil sempre se preocupou com os aspectos gráficos dessa escrita, sem maiores preocupações com os aspectos relacionados às

hipóteses com as quais a criança trabalha, na tentativa de se apropriar dessa forma de linguagem.

Nosso trabalho se deterá justamente nessa abordagem por muito tempo esquecida pelos estudiosos da linguagem infantil, lembrando que, ao invés de termos como sujeitos de nosso estudo crianças numa faixa etária compreendida entre 4 e 6 anos, trabalharemos com alunos especiais, deficientes mentais, de uma turma de alfabetização. Seguindo a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky [1984], partiremos do pressuposto de que, da mesma forma que as crianças, os deficientes mentais em processo de alfabetização também passam pelos cinco níveis sucessivos, presentes na evolução da escrita pela criança:

- a) NÍVEL 1- Escrita Indiferenciada
- b) NÍVEL 2- Diferenciação da Escrita
- c) NÍVEL 3- Hipótese Silábica
- d) NÍVEL 4- Hipótese Silábico-Alfabética
- e) NÍVEL 5- Hipótese Alfabética


Para isso, usando um método de trabalho baseado em Ferreiro e Teberosky [1984], para análise do pensamento realista nominal na criança, e adaptando-o para o universo dos alunos especiais, procuraremos analisar os procedimentos de leitura e escrita utilizados por nossos sujeitos durante o período da alfabetização.

4.2.1) ANÁLISE DOS PROCEDIMENTOS DE ESCRITA

- a) Rodrigo – Prontuário 1388

A handwritten signature in black ink that reads "Rodrigo de Souza". The letters are cursive and somewhat stylized, with the 'R' and 'S' being particularly prominent.

Rodrigo faz uma relação entre o contexto sonoro da linguagem e o contexto gráfico do registro. Ele atribui a cada letra ou marca escrita o registro de uma sílaba falada, o que caracteriza a hipótese silábica.



meia



oia



au



aõ

Podemos observar também que nosso aluno tenta aproximar seus registros gráficos dos sons convencionais que percebe, sendo capaz de identificar os fonemas vocálicos e registrá-los através de letras (vogais):



oia



au

Na palavra “elefante”, embora ele continue relacionando um registro gráfico para cada sílaba falada, ele não consegue captar os fonemas vocálicos e registrá-los através de letras (vogais).



meia

A palavra “rã” também tem suas peculiaridades, ao observarmos que a hipótese silábica utilizada por ele, até então, dá lugar a um outro esquema assimilativo, presente em níveis anteriores: a exigência de um nível mínimo de letras para se constituir uma palavra.

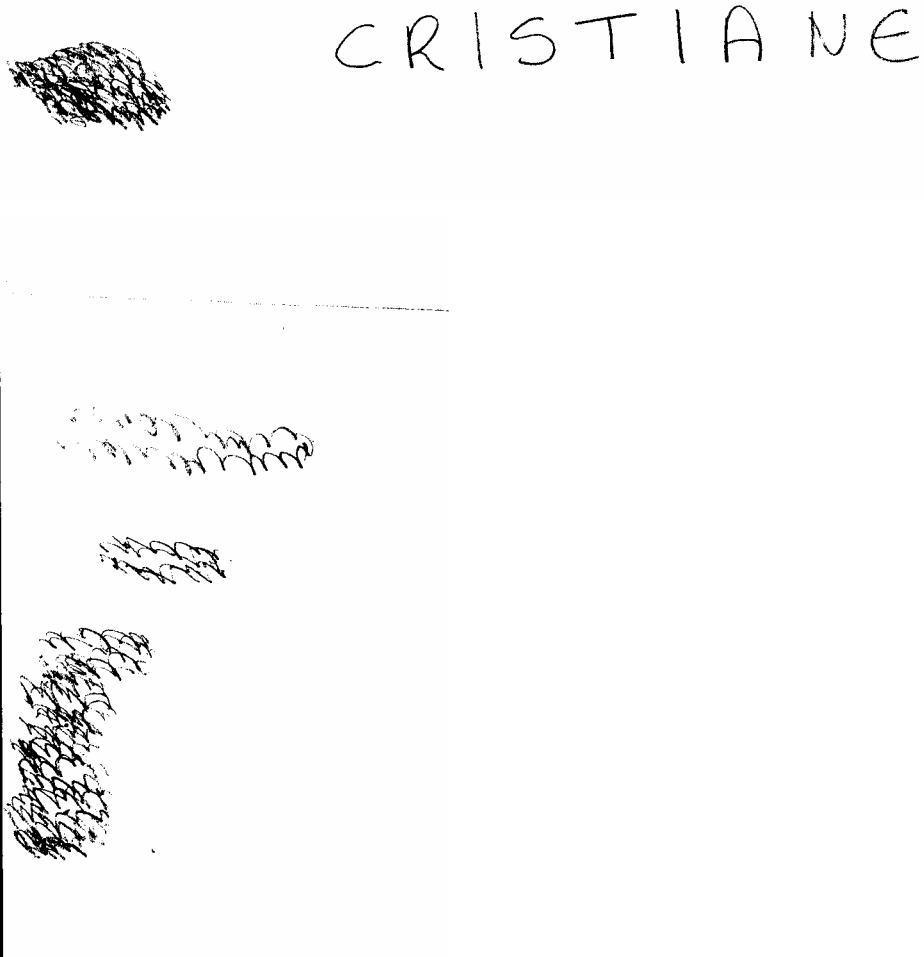
A handwritten scribble consisting of two connected, rounded shapes, resembling a cursive 'a' or 'ã'.

Embora ele reconheça o som anasalado do fonema /ã/ e seja capaz de registrá-lo por escrito corretamente, abandona a hipótese silábica por ainda ser mais forte aos seus esquemas assimiladores a hipótese do mínimo de letras. Fica, dessa forma, exemplificado o conflito cognitivo gerado por esquemas de assimilação contraditórios.

b) Cristiane- 1236

Esse caso é de difícil análise pela dificuldade de enquadrá-lo em um dos níveis estudados por Ferreiro e Teberosky.

A princípio, os registros gráficos feitos por nosso sujeito (garatujas), nos levaram a crer que não havia intenção por parte dele de registrar a pauta sonora da linguagem. Com grafismos constituídos por traços contínuos, muito semelhantes entre si, tinham como única diferença, à primeira vista, apenas a intenção do produtor, fazendo com que a interpretação (leitura) do que estava escrito só pudesse ser feita pelo próprio autor. Diante desses indícios, tudo nos levava a crer que nosso sujeito se encontrava num nível de escrita indiferenciada, pré-silábica. Teríamos mantido essa classificação se não levássemos em conta, também, em nossa análise, o tamanho dos grafismos utilizados:



Sabendo que, de uma forma não sistemática, uma das estratégias utilizadas pelas crianças – e aqui adaptadas ao estudo com alunos especiais – na tentativa de diferenciar os grafismos, é relacionar o tamanho do objeto referido ao tamanho do traço – sendo assim, elefante seria representado por traço longo, formiga por um traço curto e galo por um traço médio, e assim por diante...- ao voltarmos à análise dos grafismos de nosso sujeito percebemos que isso não se dava. Só aí, a partir desse momento, percebemos a presença da hipótese silábica. Embora nosso sujeito ainda estivesse na fase das garatujas, já era capaz de perceber foneticamente que uma palavra era maior que a outra e como nosso ditado partia de uma palavra polissílaba, seguida de uma trissílaba,, dissílaba e monossílaba, consecutivamente, os registros gráficos de nosso sujeito seguiram essa mesma ordem, do maior para o menor. Apenas no registro da frase ditada essa lógica não permaneceu.

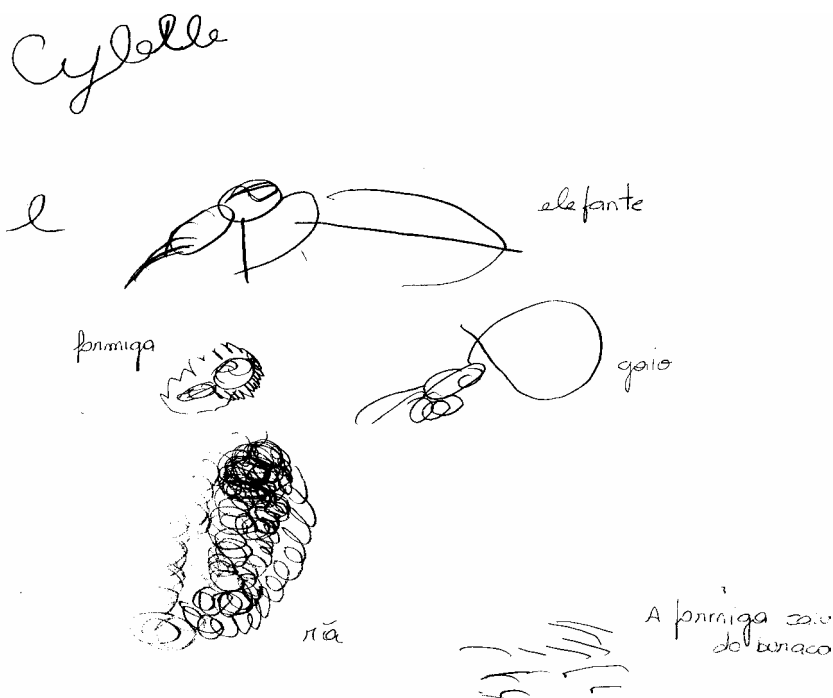
O erro de nossas primeiras classificações consistiu no fato de partirmos da hipótese de que só pode ocorrer a hipótese silábica quando o sujeito demonstra conhecer e empregar o valor sonoro convencional das letras e não levarmos em consideração a atribuição de valor silábico dado pelo próprio sujeito às marcas gráficas que produziu.

c) Cybelle – 704 / Gilberto – 1310

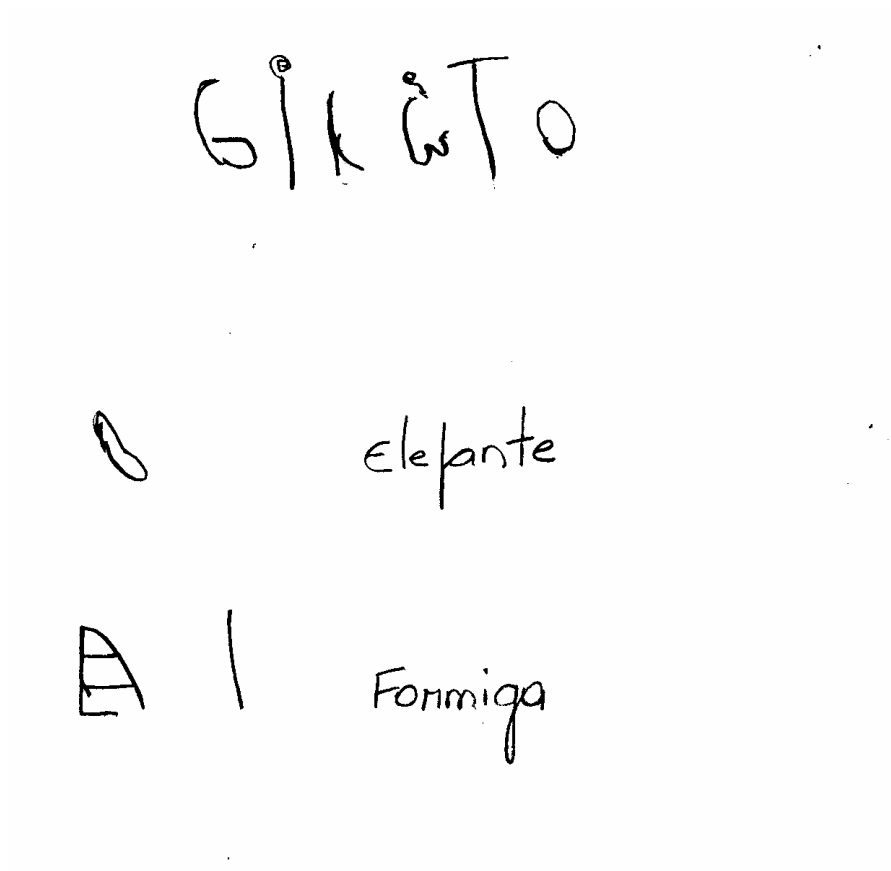
No caso de Cybelle e Gilberto, para não se cometer nenhuma injustiça em relação ao nível de lectoescritura em que eles se encontram, não nos detivemos apenas em suas representações gráficas das palavras ditadas, pois, sendo assim, concluiríamos que ambos ainda não fazem diferenciação entre desenhar e escrever, ou ainda, para sermos mais complacentes, que nossos sujeitos fazem parear desenho e escrita na tentativa de dar um significado às suas marcas gráficas, já que não distinguem um conteúdo do outro.

Levamos em conta as interferências dos sujeitos durante o ditado, dizendo várias vezes, textualmente, que não sabiam escrever aquelas palavras e, por isso, iriam desenhar.

No caso de Cybelle, por exemplo, ela ainda tenta escrever “elefante”, perguntando: “É o ‘e’, né?” E após colocar o “e” e não conseguir escrever o restante da palavra diz: “Vou desenhar”.



No caso de Gilberto, o mesmo ocorre: “Não sei escrever!” (Tente como você sabe). “Desenhar!”



Através dessas observações, podemos constatar que a noção de diferenciação entre escrita e desenho existe, e existe a tal ponto que, reconhecendo que não sabem escrever corretamente, preferem desenhar.

d) Ana Carla – 1183 (Nível 1)

Ana Carla

Ana Carla

Ana Carla

Ana Carla

Ana Carla

Ana Carla

Na análise desse caso, diferentemente do que ocorre com crianças entre 4 e 5 anos que ainda não possuem nível de escolaridade, estamos lidando com um aluno especial que há muito está inserido no contexto escolar. Partindo dessa observação, podemos observar a influência da escola, principalmente no que se refere à importância dada à própria escrita do nome do sujeito, muitas vezes servindo esse mesmo nome como modelo para produções gráficas futuras.

Nesse caso em particular, notamos que, embora nosso sujeito faça uma pequena diferenciação entre a forma de escrever seu nome e a forma de escrever as palavras ditadas, todas as palavras ditadas foram escritas tendo como origem as letras utilizadas na escrita do nome do sujeito, havendo apenas uma pequena variação quanto à ordenação com que os caracteres são apresentados. Além disso, observamos a necessidade de muitos caracteres para se constituir uma palavra, embora a variedade desses caracteres não seja grande e gire sempre em torno daqueles utilizados na produção do próprio nome.

e) Julcélio, Marcos, Adriano e Giuseppe.

marcos paulo

adriano

MOULLEO

AILM

UILE

ALTI

ADRIANO

NFBTE

SNURTA

FUNASO

TEBANA

KDANOSU

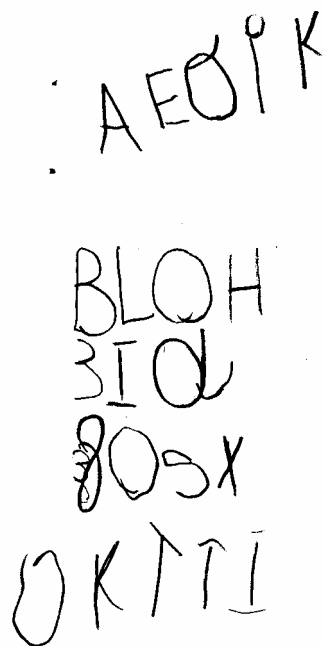
GIUSEPPE

Pudemos observar, por parte de nossos sujeitos, a tentativa de criar grafismos diferenciados, na intenção de objetivar as diferenças do significado das palavras. Pudemos notar que os sujeitos dispõem de um número variado de caracteres, além de se preocuparem com a hipótese da quantidade mínima de caracteres que deve compor uma palavra escrita.

Uma peculiaridade nos chamou a atenção no estudo do caso de Julcélio, a presença de números misturados às letras nos registros gráficos de nosso sujeito, demonstrando que, para ele, o registro gráfico é feito sem haver uma preocupação com marcas gráficas convencionais de escrita (letras), valendo apenas a intenção de uma escrita diferenciada por parte do autor.



Julcélio



A E O P K
B L O H
3 I Q
8 O S X
O K T I

4.2.2) ANÁLISE DOS PROCEDIMENTOS DE LEITURA

Piaget [1926] demonstra que, num determinado estágio do desenvolvimento cognitivo da criança, ela não consegue conceber a palavra e o objeto ao qual essa palavra se refere como duas realidades distintas, e denominou esse fenômeno de Realismo Nominal. Partindo desse conceito, Ferreiro e Teberosky [1984] começaram a pesquisar a relação entre realismo nominal e progresso na leitura. Baseando-nos nesses estudos, bem como na metodologia de trabalho utilizada por ambas, demos início aos nossos trabalhos em Realismo Nominal com alunos especiais, visando a avaliar a interpretação dada pelo aluno ao texto escrito e a relação estabelecida por ele entre o texto e a imagem que o acompanha.

Nosso trabalho utilizou um instrumento de acompanhamento de aprendizagem da leitura e da escrita fornecido pelo Governo do Estado de Pernambuco, Secretaria de Educação/Diretoria de Educação Especial, apresentado na Capacitação em Serviço 2001, Área: Leitura/escrita. Este instrumento consiste em apresentar aos alunos cartazes compostos por texto e imagens, pedindo em seguida para que o aluno leia o que está escrito, aponte onde está escrito – se no texto ou na imagem – e repita a leitura apontando com o dedo. Os cartazes se dividem da seguinte forma:

a) imagem (elefante) com texto escrito abaixo (animal): enquanto a imagem representa um exemplar da subclasse, o texto representa a classe total: elefante/animal.

b) imagem (galinheiro com galos e pintinhos) com texto escrito abaixo (galos): enquanto a imagem apresentava diversos objetos, no texto aparecia apenas o nome de um objeto.

c) imagem (formiga) com texto escrito abaixo (A formiga comeu a folha): enquanto a imagem apresenta apenas um objeto, o texto escrito abaixo é uma oração.

d) imagem (sapo, riacho, vegetação) com texto escrito abaixo (A rã pula no rio): enquanto a imagem é representada por vários objetos, o texto escrito abaixo é uma oração.

O objetivo deste trabalho é averiguar, nas hipóteses desenvolvidas pelos alunos especiais, em relação à leitura e à escrita, a influência do desenho sobre o texto escrito. Para isso, analisaremos separadamente a leitura de palavras e orações, buscando na análise das

primeiras diferenciar as condutas que mostram um decifrar do texto, daquelas que conseguem antecipar o texto em função da imagem; e, na segunda análise, observar a presença de condutas que demonstrem percepção das propriedades do texto.

4.2.2.1) Leitura de Palavras

Ferreiro e Teberosky [1984] classificam as respostas obtidas nas leituras de palavras da seguinte forma:

- a) Texto e desenho estão indiferenciados.
- b) O texto é considerado como uma etiqueta do desenho e nele figura o nome do objeto desenhado, havendo diferenciação entre desenho e texto.
- c) As propriedades do texto fornecem indicadores que permitem sustentar a antecipação feita a partir da imagem.

Num momento inicial, ambas acreditam não haver diferenciação entre desenho e escrita, uma vez perguntados onde havia algo para se ler, os sujeitos tanto apontam para o desenho como para o texto, sendo muito comum, inclusive, que alguns sujeitos comecem apontando o texto como sendo para ler e terminem apontando, no desenho, a atribuição específica do texto escrito.

Também pudemos observar, na turma de alfabetização de alunos especiais, a ocorrência dessa conduta:

Cartaz 2: imagem (galinheiro com galos e pintinhos) com texto escrito abaixo (galos)

Luciano

(Leia o que tem escrito): Galinha! Galo, que diga!

(Aonde está escrito?): Aqui tem um pinto e um galo, dois galos! (Mostra no desenho)

(Leia aonde está escrito, apontando com o dedo): (Aponta para a palavra e não diz nada)

Como podemos observar, Luciano ainda precisa da imagem para atribuir significado à escrita, e é do desenho que ele tira as hipóteses de sua leitura. Não conseguindo abstrair sentido do texto escrito o extrai da imagem e o aplica ao texto, aplicando diretamente o sentido de um ao outro objeto simbólico. Nota-se, portanto, que a diferenciação entre desenho e escrita ainda não foi de todo percebida pelo nosso aluno em questão.

Embora tenhamos detectado o exemplo supracitado, ele é uma exceção entre os casos por nós estudados. Pudemos observar que a maioria dos alunos analisados se encontra num nível de conduta no qual o texto é considerado como uma etiqueta do desenho. Observemos os casos abaixo, que foram categorizados em três grupos diferentes, de acordo com particularidades observadas no nível de leitura de cada um:

Cartaz 1: imagem (elefante) texto escrito abaixo (animal)

GRUPO 1

Cristiane

(Leia o que tem escrito): Elefante!

(Aonde está escrito?): Na Palavra!

(Leia apontando com o dedo): “A”! (Mostra o “A” de “animal”)

Ana Carla

(Leia o que tem escrito): Elefante!

(Aonde está escrito?): (Mostra a palavra)

(Leia apontando com o dedo): esse,esse,esse,esse,esse,esse, tudinho é elefante! (Cada “esse” refere-se a uma das seis letras da palavra animal, que ela aponta com o dedo)

Como podemos notar, tanto no primeiro exemplo como no segundo, a escrita representa o nome do desenho e os sujeitos não vêem, no texto escrito, nenhum estímulo que os faça modificar sua conduta em relação à leitura que fizeram. Embora no primeiro caso o

nosso aluno demonstre conhecer uma vogal e usar corretamente o termo “palavra”, o texto escrito ainda não possui um significado para ele. O mesmo ocorre no caso número dois, onde, mesmo percebendo que é na palavra que se lê, e que essa palavra é composta por vários “esses”, ela, a palavra, por si só, continua a não possuir significado.

GRUPO 2

Cybelle

(Leia o que tem escrito): Elefante! (Olha o “A” da palavra escrita “ANIMAL” e comenta): “E”, não, é “A”. Porque “A” se é “Elefante”? (Soletre tudo) É, “Elefante”, não “Alefante”

(Aonde está escrito?): Aponta a palavra.

(Leia apontando com o dedo): “Elefante”! (Aponta para o “A” e diz que está errado)

Rodrigo

(Leia o que tem escrito): Elefante!

(Aonde tem escrito?): Aponta para a palavra

(Leia apontando com o dedo):

A	NI	MAL
E	LE	FANTE

(Faz uma pausa e corrige):

A	NI	MA	L
E	LE	FAN	TE

(Se dá por satisfeito)

Esse segundo grupo se diferencia do primeiro por já ser capaz de perceber alguns dos estímulos emanados pelo texto. É interessante observar, porém, que, embora esses estímulos os façam rever suas hipóteses iniciais, não são suficientes para fazê-los abdicar delas. No primeiro caso, nosso sujeito optou por considerar errônea a forma como a palavra estava escrita no cartaz, e não a leitura que fez dela. No segundo caso, estando nosso

aluno num nível silábico de leitura, tentou fazer a correspondência entre a divisão silábica de “animal”, presente no cartaz, e a palavra “elefante”, que ele acredita ser a palavra escrita, por ser esta a imagem representada no desenho. Não conseguindo estabelecer essa relação silábica, nosso sujeito número dois optou por adaptar a leitura da palavra escrita, que fez com a ajuda do dedo. Ele, que até então seguia uma conduta cuja palavra era separada em sílabas formadas por três ou, no mínimo, duas letras, abandona esse esquema de assimilação, deixando uma letra sozinha formando sílaba. Podemos concluir assim que, ao perceber características internas ao texto contrapondo-se à leitura inicial, baseada na imagem representada, nosso sujeito prefere ignorar os estímulos textuais e até mesmo negar alguns esquemas assimiladores, modificando sua conduta. A leitura da imagem ainda é mais forte, impondo-se e colocando o texto a seu serviço, como uma etiqueta.

GRUPO 3

Adriano

(Leia o que tem escrito): Elefante!

(Aonde tem escrito?): A palavra.

(Leia apontando com o dedo): Animais!

Por fim, colocamos Adriano isolado no grupo número três, por ter sido o único a “ler” quase que corretamente a palavra escrita no cartaz - colocamos ler entre aspas por não considerarmos leitura uma decodificação. Embora, ao ler apontando com o dedo, nosso aluno tenha quase lido “animal” – leu animais - ele não foi capaz de dar sentido à leitura que fez, continuando a afirmar que o que estava escrito era elefante, por total influência da imagem. Concluimos que, mesmo já decodificando algumas palavras, nosso sujeito ainda vê o texto como uma etiqueta do desenho, deixando passar despercebidos os estímulos que o texto lhe oferece.

Cartaz 2: imagem (galinheiro, galos e pintinhos) texto escrito abaixo (GALOS)

Por se tratar de apenas uma palavra, e não de uma oração, o que observamos quanto a esse cartaz foi quase que uma repetição do cartaz número um, ou seja, a predominância total do texto como etiqueta da imagem. A grande diferença deu-se no que se refere à letra “s”, da palavra “GALOS”, ou seja, da forma pluralizada com que a palavra se apresenta. Oitenta por cento (80%) de nossos alunos, por fazerem uma leitura global do texto escrito, não se aperceberam desse novo elemento, mas, nos dois únicos casos em que houve uma tentativa de “silabação” da palavra, nossos sujeitos dele se aperceberam e tiveram condutas de leitura diferentes no que se referem a ele:

Rodrigo

(Leia o que tem escrito): Galinha! (Olha a imagem)

(Aonde tem escrito?): (Aponta a palavra)

(Leia apontando com o dedo):

GA	LOS
GA	LI...

(A primeira leitura não o satisfaz)

GA	LO	S
GA	LI	NHA

Nosso sujeito número um ainda não percebe o “s” como um elemento significativo na palavra, apenas o utiliza para tornar possível a leitura que faz da palavra escrita, influenciada pela imagem. Pelo fato de o “s” ser a última letra da palavra escrita, é considerada passível de separação, retirando-o da sílaba à qual pertence, e podendo assim relacionar silábicamente a leitura que fez da imagem com a leitura real da palavra escrita. O texto, como uma etiqueta do desenho, prevalece, influenciando a leitura da palavra escrita e fazendo com que nosso aluno adapte sua conduta para satisfazer essa influência maior da imagem.

Adriano

(Leia o que tem escrito): Galos (Olhando a imagem)

(Aonde tem escrito?): A palavra

(Leia apontando com o dedo): GA – LO → S (solettra a letra “S” separadamente) GALO!

Pode-se notar que a primeira leitura feita pelo nosso sujeito foi baseada na imagem. Obtemos essa certeza ao compararmos sua leitura inicial com a que ele mesmo faz, com a ajuda do dedo. Nota-se que, usando a hipótese silábica, ele decodifica as duas sílabas da palavra e chega ao significado dela, mas sem ter noção do “S” como um agente “pluralizador”, tanto que, não entendendo o papel dele na sílaba, retira-o e solettra-o em separado, tirando dele qualquer função gramatical. Sendo assim, podemos concluir que é na primeira leitura feita, baseada na imagem, na qual se faz bastante visível a presença de dois galos, que nosso sujeito tira a pluralidade da palavra escrita, e não na leitura posterior que faz dela.

4.2.2.2) Leitura de Orações

Como aconteceu em Leitura das Palavras – o tópico analisado anteriormente – pudemos observar que, num momento inicial do processo de desenvolvimento da lectoescritura, nossos alunos também pensam que se pode passar do texto à imagem, e vice-versa, na tentativa de fazer a leitura de orações. Isso ocorre pelo fato de, neste processo, ainda não intervir a forma lingüística, tendo o aluno que recorrer à imagem para fazer a interpretação do texto escrito, ou por ainda não diferenciar texto de desenho, ou por acreditar que o texto tem como função única denominar a imagem.

a) Indiferenciação entre desenho e texto

Giuseppe

Cartaz 3: imagem (formiga) texto escrito abaixo (A FORMIGA COMEU A FOLHA)

(Leia o que tem escrito): “Abelha”

(Aonde está escrito?): Aponta o desenho

(Leia apontando com o dedo): “Abelha” (Mostra o desenho da formiga)

Como podemos ver, nosso sujeito, no que se refere à leitura do Cartaz 3, ainda não faz diferenciação entre texto escrito e desenho. Para ele, desenho e texto são unidades indissociáveis, e as características gráficas do texto escrito ainda não lhe fazem nenhum sentido.

Mas, não podemos dizer que esse aluno ainda não é capaz totalmente de fazer essa diferenciação. Como notaremos no exemplo abaixo, referente ao Cartaz 4, esse mesmo sujeito mostra uma progressão:

Cartaz 4: imagem (sapo, riacho,vegetação) texto escrito abaixo (A RÃ PULA NO RIO)

(Leia o que tem escrito): “A rã... sapo!”

(Aonde está escrito?): Aponta o desenho

(Leia apontando com o dedo): “Sapo!” (Passa o dedo sobre toda a frase)

Podemos concluir, através do exemplo acima, que, diferentemente da conduta apresentada na leitura do Cartaz 3, nosso sujeito “lê”, apontando com o dedo, o texto escrito. Embora ainda utilizando a imagem para predizer o conteúdo do texto, ele demonstra consciência de que a leitura se faz a partir do texto escrito, mesmo que esse texto tenha, para ele, a função única de nomear o desenho. Na leitura do Cartaz 4, nosso aluno já capta certos estímulos que o texto lhe oferece, percebendo-o como dissociado da imagem .

Analisando a leitura que nosso aluno faz dos dois cartazes apresentados,concluímos que ele se encontra em um momento intermediário entre a indiferenciação e a diferenciação entre texto e imagem. Ainda muito preso ao desenho,

fazendo com que o texto só exista subordinado a ele, nosso sujeito começa a perceber que o texto também possui características próprias.

b) Diferenciação entre desenho e texto

1b. A escrita representa o nome do objeto desenhado

Neste momento da gênese, podemos observar, através das respostas dos sujeitos, que é aqui que se começa a diferenciação entre a referência à imagem e a referência ao texto.

Luciano

Cartaz 4: imagem (sapo, riacho, vegetação) texto escrito abaixo (A RÃ PULA NO RIO)

(Leia o que tem escrito): “Sapo toma banho” (Olhando o desenho)

(Aonde está escrito?): (Não responde)

(Leia apontando com o dedo): “sapo, sapo, sapo, sapo,sapo” (um sapo para cada termo da oração)

(O que está escrito?): “Sapo!”

Notamos que este caso bem exemplifica a afirmação acima. Nosso sujeito ao ler a imagem, lê-a como “Sapo toma banho”, e, ao ler o texto escrito, lê-o como “Sapo!”. Podemos concluir que, para nosso sujeito, o texto retém apenas um dos aspectos representados na imagem, o nome do objeto, ou seja, o texto é tratado como uma enunciação do nome da figura retratada. Observamos, também, que nosso sujeito parte de uma leitura global da imagem, seguindo para a escolha do aspecto da imagem, ou figura, que considera mais importante e, finalmente, “atribuindo-lhe” um nome. Esse nome atribuído por nosso aluno reaparece na leitura do texto escrito como sendo seu conteúdo. Portanto, se uma leitura global da imagem diz: “Sapo toma Banho” e o nome de toda aquela imagem, para nosso sujeito, é a figura “sapo”, nosso aluno lê o texto escrito como “Sapo!”. É interessante observamos, porém, que o aluno em questão demonstra conhecer algumas das particularidades das anotações gráficas. Embora insista na idéia de que o texto escrito serve

apenas para nomear o desenho, nosso sujeito não lê o texto escrito globalmente, ele respeita a descontinuidade da anotação gráfica, atribuindo a cada uma das palavras o nome que ele espera ver ali representado: “sapo, sapo, sapo, sapo ,sapo”

2b. A escrita representa uma oração associada à imagem

Sobre este momento da gênese, Ferreiro e Teberosky (1985) observam que, entre o conceito de que somente um nome está escrito e aquele que supõe que o escrito é uma oração, existem variantes intermediárias, oscilantes entre um e outro tipo de resposta:

Rodrigo

Cartaz 3: imagem (formiga) texto escrito abaixo (A FORMIGA COMEU A FOLHA)

(Leia o que tem escrito): “Formiga!”

(Aonde está escrito?): (Aponta para o texto)

(Leia apontando com o dedo): (Ignora o artigo e tenta ler o texto globalmente, mas, ao perceber que a palavra que ele acredita ter escrita é pequena para o tamanho da oração, muda de tática. Soletra as letras e quando encontra o “f” e o “o” juntos diz: “FORMIGA!”, e ignora o resto da frase.

A	<u>FOR MI GA</u>	COMEU	A	FOLHA
X	FORMIGA	X	X	X

Marcos

Cartaz 4: imagem (sapo, riacho, vegetação) texto escrito abaixo (A RÃ PULA NO RIO)

(Leia o que tem escrito): “Sapo”

(Aonde está escrito?): (Aponta para o texto escrito)

(Leia apontando com o dedo):

A	RÃ	<u>P</u>ULA	NO	RIO
SA			PO	

Notamos, nos exemplos acima, que, em ambos os casos, os textos escritos ainda figuram como nomeadores da imagem. É nítido também que nossos sujeitos diferenciam desenho de texto e já buscam, nas anotações gráficas, subsídios para comprovar a hipótese que teceram. Ambos os alunos, por se encontrarem no nível silábico de leitura, procuram, através do reconhecimento de letras e, principalmente, de sílabas, relacionar o nome que deram à imagem vista, a particularidades que já conseguem extrair do texto escrito.

No primeiro caso, por exemplo, nosso sujeito, automaticamente, tenta fazer uma leitura global do texto, relacionando o nome “formiga” à oração “A formiga comeu a folha”. Ao fazer essa relação, ele percebe que a oração é muito grande para o tamanho da palavra, o que teoricamente colocaria abaixo uma hipótese silábica. Retomando a leitura, nosso aluno ignora o artigo e o restante da frase, centrando-se na palavra em que ele encontrou a sílaba “fo” e que ele imediatamente associa como sendo “fo” de “formiga”. Ele capta apenas a palavra “formiga” e silabicamente a lê: “for – mi – ga”. Dessa forma, ele sacia seus esquemas assimiladores, já que consegue “provar” sua leitura através da hipótese silábica, que é aquela que no momento mais o satisfaz. É importante ressaltar que nosso sujeito não decodifica todas as sílabas da palavra “formiga”, nem consegue extrair-lhe o significado. Ao identificar a sílaba “Fo”, de “formiga”, as outras sílabas restantes não são lidas, são apenas conseqüências lógicas da leitura inicial. Se “é para estar” escrito formiga, se a primeira sílaba da palavra escrita é “fo” e se essa palavra escrita possui o mesmo número de sílabas da palavra suposta, então a palavra escrita é a palavra suposta: “formiga”. Como notamos, nosso sujeito começa propondo o nome do objeto, depois, reformula os termos da sua própria hipótese, ao ver que a extensão da oração e a da palavra não coincidem, e, por fim,

descarta o artigo e o restante da oração, que comprometem a veracidade de sua hipótese. Mas, o importante de se ressaltar é que, em todo momento, nosso sujeito procurou fazer com que o enunciado final fosse compatível com as duas hipóteses, a do nome e a da oração.

O segundo caso já possui outras particularidades, diferentemente do sujeito anterior, o sujeito número dois, identifica em “A Rã pula no rio”, o “pu”, de “pula”, como sendo “po”, de “sapo”, automaticamente, utilizando-se da hipótese silábica, divide a oração em duas partes e a cada parte relaciona uma sílaba da palavra “sapo”: A RÃ = SA / PULA NO RIO = PO. Como podemos observar, neste caso, até mais que no anterior, nosso sujeito preocupa-se com a hipótese da oração, não deixando nenhum dos termos da oração de fora, na hora da leitura. Nosso sujeito preocupa-se em integrar nome e oração.

É interessante observar, apesar das peculiaridades de cada caso, como o conhecimento de algumas letras, e até mesmo a leitura de algumas sílabas, assim como a noção de tamanho do texto, de número de caracteres, e outros mais, não são suficientes para modificar a leitura inicial, baseada na imagem; nossos sujeitos, sim, utilizam essas características do texto para fundamentar suas hipóteses iniciais. Outro ponto importante a ressaltar-se é que, apesar de já serem capazes de considerar algumas propriedades do texto, as diferenças gráficas entre os fragmentos são ainda ignoradas por eles; em consequência, o mesmo nome pode estar localizado em distintos lugares, e diferentes caracteres gráficos podem receber a mesma denominação. Notamos, portanto, que nos dois exemplos utilizados, os dois sujeitos, embora se encontrem num nível em que a escrita representa uma oração associada à imagem, já apresentam algumas características do nível posterior, onde se dá o início da consideração das propriedades gráficas do texto.

Para concluirmos a análise da leitura de orações, acreditamos ser o caso abaixo bastante relevante para nossos estudos:

Ana Carla

Cartaz 3: imagem (formiga) texto escrito abaixo (A FORMIGA COMEU A FOLHA)

(Leia o que tem escrito): (Olha para a oração e diz): “Está escrito um bicho grande.”

(Que bicho?): “Um bicho grande!”

(É uma formiga?): “É não, é um bicho grande!” (Mostra palavra por palavra da oração, exceto os artigos, dizendo): “Isso, isso, isso... é grande!”

Neste caso, podemos observar que, por considerar as propriedades gráficas do texto e reconhecer nele a fonte de leitura, nosso sujeito parte dele para nomear a imagem, ou seja, embora o texto escrito ainda tenha como função única nomear a imagem, exatamente por isso, não havendo semelhança entre as características gráficas dele e o “nome” da imagem, algo de errado ocorre com a imagem. Preso ainda ao Realismo Nominal, nosso sujeito não aceita que um animal pequeno, como uma formiga, seja representado na escrita por anotações gráficas tão extensas.

A pergunta que fica em relação a este caso é o porquê de nosso sujeito dar maior relevância às anotações gráficas, que à imagem clara, retratada no cartaz.

Para resolvermos essa questão, é necessário lembrarmos que, diferentemente dos estudos realizados por Ferreiro e Teberosky [1984], nosso trabalho toma como amostra alunos especiais e escolarizados, membros de uma turma de alfabetização. Sendo assim, nossos sujeitos já tiveram contato com o ensino sistemático, que, muitas vezes, não leva em conta os processos naturais de conceitualização, impondo aos alunos concepções adultas e fechadas sobre a lectoescritura. Nosso aluno em questão pode ser justamente uma prova disso, porque se lhe ensina que a leitura se dá no texto escrito; e, ainda, por estar imerso num período de Realismo Nominal, onde significante e significado não são diferenciados, fazendo com que o sujeito atribua características do objeto ao nome e por não encontrar essas características em comum, não aceita a imagem como certa, por lhe ter sido ensinado que a imagem não é fonte de leitura. Reconhecendo o texto escrito como tal, mas não tendo mais a imagem como suporte, nosso sujeito não consegue atribuir nenhum significado à “leitura” que executa.

A escolarização e o contato com métodos e conceitos modificam o processo natural de desenvolvimento da escrita e da leitura na criança e esses podem ser os motivos

que fizeram com que, em nossa amostra, pudéssemos observar conflitos cognitivos não identificados por Ferreiro e Teberosky [1984], em Psicogênese da Língua Escrita.

Toda a Teoria psicogenética parte do princípio de que as crianças possuem conceitualizações sobre a escrita muito antes da intervenção da escola, conceitualizações que possuem uma lógica interna e compreensível sob o ponto de vista psicogenético. As concepções de uma criança, com aproximadamente 4 anos, sem escolarização, orientam-se no sentido de uma predição do significado do escrito através da imagem. Essas antecipações vão-se aproximando cada vez mais das notações gráficas, até que, finalmente, a criança é capaz de perceber os estímulos textuais e de se debruçar sobre o texto como fonte de leitura. No caso de crianças já imersas no ensino sistemático, submetidas a um ensino de leitura que privilegia o decifrado, podemos concluir que ocorre um divórcio entre o decifrado e o sentido, já que, geralmente, a escola subjuga o sentido à mecânica do decifrado. Observemos os casos abaixo:

Adriano

Cartaz 4: imagem (sapo, riacho, vegetação) texto escrito abaixo (A RÃ PULA NO RIO)

(Leia o que tem escrito): “A rã..., o rio!”

(Aonde está escrito?): (Aponta a oração)

(Leia apontando com o dedo): “A, R, Ã, P, U, PU, LA, N, O, R, I, O”

(O que tem escrito?): “Sapo!”

Podemos dizer que este é um caso clássico de decifrado sem sentido, no qual o aluno se deixa impregnar pela imagem, mas busca, no decifrado da oração, chegar a algum sentido. Nosso sujeito tenta identificar letras soltas ou, ocasionalmente, sílabas sem sentido, na tentativa de aproximar sua leitura da imagem que o influenciou, por isso é incapaz de dizer o que leu, já que o decifrado que faz é vazio de sentido. O conhecimento que a escola lhe deu subverteu seu processo natural de desenvolvimento da escrita e inibiu sua capacidade de pensar sobre a língua, e, em troca, impôs-lhe técnicas de leitura difíceis de serem compreendidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A princípio, fundamentados na hipótese de que todos os conhecimentos supõem uma gênese, o ponto de partida de nossos estudos foram os processos mentais desenvolvidos por alunos especiais na tentativa de se inteirarem da lectoescritura. Posteriormente, como continuidade da pesquisa, a importância do social, através dos conceitos de letramento e mediação, assumiram, também, importância vital em nosso trabalho. Portanto, longe de desenvolvermos uma “hermética” abordagem cognitiva, ou seja, focarmos apenas o processo intelectual dos sujeitos da nossa amostra, detivemo-nos, também, nos aspectos sociais, uma vez que o objeto de nosso estudo, a linguagem, é um objeto cultural.

O que pudemos constatar à luz da Psicogenética é que, similarmente a alunos considerados normais, nossos alunos especiais também desenvolvem hipóteses próprias na tentativa de compreender a leitura e a escrita. Durante nossas análises, nos tópicos que denominamos “Análise dos Procedimentos de Leitura” e “Análise dos Procedimentos de Escrita”, observamos, assim como Ferreiro e Teberosky [1984], que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita nos alunos especiais obedecem a certa cronologia. Utilizando o método clínico e as pesquisas realizadas pelas autoras supracitadas, também podemos categorizar a evolução da lectoescritura em nossa amostra em níveis que vão desde a escrita Indiferenciada, passando pela Diferenciação da escrita, até a Hipótese Silábica. Embora Ferreiro e Teberosky citem mais dois níveis, nenhum de nossos alunos pôde ser categorizado em algum deles.

Devido à semelhança dos processos cognitivos utilizados por ambas as amostras, ao invés de nos determos nessas similitudes, o que tornaria nosso trabalho muito próximo ao já realizado em Psicogênese da Língua Escrita [1984], optamos por enfatizar um ponto que despertou nossa atenção desde o princípio: a aparente relação entre grau de letramento e desenvolvimento cognitivo.

Partimos da suposição de que um sujeito inserido culturalmente, habituado a utilizar-se funcionalmente da linguagem escrita, teria maior facilidade em ultrapassar certas dificuldades – no caso específico, o Realismo Nominal – que aqueles ainda engatinhando nas funções e usos sociais da mesma. Para isso, de muita utilidade nos foi o estudo com os portadores de texto, que nos possibilitou estabelecer o grau de letramento de cada aluno de nossa amostra na intenção de cruzarmos esses dados com os provenientes da observação dos procedimentos de leitura e escrita.

Como se dá na maioria das pesquisas, uma observação puxa outra e, ao concluirmos nossa análise de dados e observarmos que nem sempre o aluno mais letrado era o que menos oferecia problemas no desenvolvimento da lectoescritura, nos perguntamos o porquê. Esse questionamento nos levou a pensar na importância da mediação e, conseqüentemente do mediador, principalmente para o sujeito especial. Falar em mediação nos abriu as portas para Vygotsky e sua Zona Proximal, e para a Teoria da Modificabilidade Cognitiva de Feuerstein. Como disseram Ferreiro e Teberosky [1984, p. 281], na conclusão de *Psicogênese da Língua Escrita*, “*o tipo particular de objeto de conhecimento que estudamos (linguagem escrita) permite expor uma série de problemas ainda não abordados pela epistemologia genética...*”.

Com essa breve introdução, preocupamo-nos em descrever todos os nossos passos, para daí partirmos para nossas considerações finais.

A análise dos procedimentos de leitura e escrita nos permitiu observar que algumas particularidades da vida de nossos alunos especiais fazem com que alguns dados novos, não observados em *Psicogênese da Língua escrita*, surjam. Um deles é a escolarização. As crianças analisadas por Ferreiro e Teberosky [1984] estavam tendo seus primeiros contatos com o ensino sistemático – crianças com idades entre 4 e 6 anos - enquanto que nossos alunos – com idades variando entre 12 e 29 - já estão inseridos há muito no contexto escolar. Este dado nos permitiu evidenciar situações não presentes no estudo anteriormente mencionado, como, por exemplo, alunos capazes de escrever mecanicamente seu próprio nome e não conseguiram diferenciar letras de números. Tivemos, portanto, a oportunidade de observar a influência de um ensino sistemático, com métodos próprios, sobre as hipóteses traçadas pelas crianças, no referente a linguagem escrita. Em outro momento, deparamo-nos com alunos capazes de predizer o conteúdo e o uso de

determinados portadores de textos improváveis de serem reconhecidos pelas crianças da amostra de Ferreiro e Teberosky, uma vez que nossos alunos, em sua maioria, não são mais crianças e executam tarefas de adultos que os põem em contato com portadores de texto inacessíveis a crianças mais novas, pelo menos no que se diz respeito ao conhecimento funcional destes portadores. Ao relacionarmos as idades dos sujeitos envolvidos nos dois estudos, as diferentes tarefas executadas por ambos e o uso funcional que uma das amostras possui dos portadores, e a outra não, procuramos evidenciar a influência do letramento, se não para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita, pelo menos para que nossos alunos especiais possam ter uma vida “útil”, dentro da sociedade. Se na amostra trabalhada em *Psicogênese da língua escrita* [1984] já podemos observar que o contato prévio com marcas gráficas facilita e agiliza a aquisição da língua escrita pela criança, nos nossos estudos com alunos especiais podemos observar que este contato, principalmente o uso funcional do portador, é essencial para que este aluno faça uma leitura significativa deste portador e de sua própria vida em sociedade. Infelizmente, ao contrário do que imaginávamos no início de nossa pesquisa, um maior grau de letramento não veio a facilitar ou agilizar a passagem pelo período do Realismo Nominal em nossa amostra, mas, isto não diminui sua importância *na e para* a educação, principalmente a especial, porque é este letramento que faz com que aquele aluno especial, que não consegue adquirir a lectoescritura, faça sua própria leitura de mundo e faça parte deste mundo.

Se, por um lado, o grau de letramento não influi diretamente sobre a aquisição da linguagem escrita, a mediação é imprescindível para que ela ocorra. Na educação, e, principalmente, na educação especial, a mediação deve servir de ponte entre o conhecimento de mundo que o aluno possui e o conhecimento da linguagem escrita que ele almeja e necessita. Cabe não só à escola, mas a todos os agentes de letramento, principalmente à família, mediar, estimular, fazer com que os conhecimentos que a criança já tem possam ser utilizados em prol de novas aquisições.

O apoio educacional às crianças deficientes deve se iniciar o mais precocemente possível. O conceito chave na educação especial deveria ser “estimulação precoce”, envolvendo tanto pais quanto educadores. Centrando esta discussão no que se refere à linguagem, nosso estudo percebeu a importância da mediação na facilitação de todo processo de desenvolvimento da lectoescritura. Mediação essa que, uma vez falha, poderia

justificar o porquê de alguns sujeitos com alto nível de letramento encontrarem maior dificuldade na leitura e escrita que outros com menor grau. Esta parte do estudo não pôde ser aprofundada, uma vez que não aplicamos nenhum método de pesquisa, questionário, entrevista, etc., que nos mostrasse a relação entre nossos alunos pesquisados e seus possíveis mediadores. Mas, mesmo não realizando pesquisa direta neste sentido, muitos dados nos foram fornecidos em conversas informais com professores, pais e com os próprios alunos. Através destes encontros e bate-papos, pudemos observar, mesmo que superficialmente, a existência de relações mais ou menos fecundas entre alguns sujeitos de nossa amostra e seus pseudomediadores, geralmente talhados na figura da mãe. Estas observações nos levaram ao encontro das teorias de Feuerstein, particularmente a que ele convencionou chamar de Módulo de Experiência de Aprendizagem Mediatizada (EAM). Sem querermos adentrar na discussão de ser ou não possível a modificabilidade cognitiva independentemente do déficit mental apresentado pelo sujeito, identificamo-nos com a tese de que, só através de uma interação mediatizada, o sujeito especial terá algum tipo de avanço cognitivo.

Para finalizarmos, acreditamos ser de suma importância ressaltarmos que o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos vai depender, também, da qualidade da intervenção do mediador. Não é porque os estímulos existem e cercam nossos alunos que obrigatoriamente eles os percebem. Caberá ao mediador estar atento para fazer com que o maior número de estímulos seja processado e integrado ao mediado. Acreditamos ter encontrado aqui, a resposta para nossa maior inquietação: embora inseridos na sociedade, embora cercados por marcas gráficas, embora muitas vezes ciente dos usos e funções da linguagem escrita, nossos alunos carecem de um mediador “preparado”, e cabe a todos nós, pais, professores, sociedade, buscar o melhor caminho para que esta mediação ocorra de forma eficiente. Isto só ocorrerá se tomarmos o letramento como ponto de partida neste processo, fazendo com que nossos alunos sejam sujeitos de sua própria *práxis*.

FONTES CONSULTADAS

ALENCAR, Eunice M. S. Soriano de. (org.) Novas Contribuições da psicologia aos processos de Ensino e Aprendizagem – São Paulo, SP: Cortez,1992.

ANTUNES, Celso. As inteligências múltiplas e seus estímulos – Campinas, SP: Papirus,1998.

_____; Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências – 11 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

AZENHA, Maria da Graça. Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro. 7.ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

BAGNO, Marcos. Língua Materna: letramento, variação e ensino. São Paulo, SP: Parábola, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & Lingüística. 10 ed. São Paulo, SP: Editora Scipione, 2001.

_____; A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. (In: Roxane Rojo (org.) Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas, Cap. III, p.61 a 86) – Campinas, SP: Mercado das letras,1998.

CAPACITAÇÃO EM SERVIÇO/DM. Governo do Estado de Pernambuco, Secretaria de Educação/Diretoria de Políticas e Programas Educacionais/Diretoria de Educação especial. Área: Leitura e escrita, [2001], [s.d.].

CARRAHER, Terezinha Nunes. O Método Clínico usando os exames de Piaget. São Paulo: Cortez,1998.

_____, Aprender Pensando Terezinha Nunes Carraher (org) 10 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes,1995.

CASTRO, Maria Fausta Pereira de. Piaget, o método clínico e a linguagem (In: Castro (org.) O método e o dado no estudo da linguagem. Cap.VI, p.165 a 178.) – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

COOK-GUMPERZ, Jenny. (org.) A construção social da alfabetização. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1991.

CORIAT, Lydia Centro. Escritos da criança. Porto Alegre, RS: Centro Lydia Coriat, 2001.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre Alfabetização.24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; Alfabetização em Processo. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; Cultura Escrita e Educação. Porto Alegre: ARTMED Editora,2001.

_____; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas,[1984], [s.d.].

_____; PALACIO, Margarita Gomez. Os Processos de Leitura e Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas,1987.

_____; CASTORINA, José Antonio. , LERNER, Delia e OLIVEIRA, Marta Khol de. Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate. / trad. Cláudia Schiling – 6 ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 2002.

FONSECA, Vítor da. Educação Especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Fouerstein. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. ; MACEDO, Donaldo. Alfabetização leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1990.

GONZÁLEZ, Nidia Zambrana Toledo. (coord.) A fonoaudiologia na Paralisia Cerebral: diagnóstico e tratamento. 1 ed. São Paulo, SP: Santos Livraria Editora, 2001.

JOLIBERT, Josette (org.): Formando crianças leitoras / trad. Bruno C. Magne. – Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

KATO, Mary. (org.) A Concepção da Escrita pela Criança. Campinas, SP: Pontes,1992.

_____ ; No Mundo da Escrita uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Editora Ática,1993.

_____ ; MOREIRA, Nadja; TARALLO, Fernando. Estudos em Alfabetização Retrospectivas nas Áreas da Psico e da Sociolinguística. Campinas, SP: Pontes; Juiz de Fora, MG: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora,1997.

LIER-DE VITTO, Maria Francisca de A. F. Os monólogos da criança: delírios da Língua. Campinas, SP: Unicamp,1994.

LÜDKE, Menga e ANDRÈ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU,1986.

MARCUSCHI, Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. (In: Roxane Rojo (org.) Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas , Cap. IV, p. 87 a 120.) - Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

MEC. Diretrizes Nacionais da Educação Especial, na Educação Básica, Vários autores, (Resolução nº02, CNE/CEB,11.09.2001)

MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. (In: Kato (org.) A Concepção da escrita pela criança, Cap.I, p.15 a 52.) – Campinas, SP: Pontes, 1992.

OLIVEIRA, Maria Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. 4 ed. São Paulo, SP: Scipione, 1997.

PARRA, Domingos Filho e SANTOS, João Almeida. Metodologia Científica. 3 ed. São Paulo, SP: Futura,1998.

PERRONI, Maria Cecília. O que é o ddo em aquisição da linguagem? (In: Castro (org.) O método e o dado no estudo da linguagem, Cap.I, p.15 a 30.) - Campinas, SP: Editor da UNICAMP, 1996.

PIAGET, Jean. A representação do mundo na criança; trad. Rubens Fiúza – França: Presses Universitaires de France, [1926], [s.d.].

_____ ; A linguagem e o pensamento da criança; trad. Manuel Campos – 5 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1989.

_____ ; Psicologia da Inteligência; trad. Nathanael C. Caixeiro. – 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1983.

_____ ; Seis estudos de Psicologia; trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima e Silva – 24 ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1989.

_____ ; A Construção do Real na criança; trad. Álvaro Cabral – 3 ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1979.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ESPECIAL ULISSES PERNAMBUCANO, Vários autores, 2003.

PUESCHEL, S.M. (org.) Síndrome de Down: guia para pais e educadores. 6 ed. São Paulo, SP: Papyrus, 2002. (Série Educação Especial).

REGO, Lúcia Browne. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. (In: Kato (org.) A concepção da escrita pela criança, Cap. III, p.105 a 134) - Campinas, SP: Pontes, 1992.

ROJO, Roxane (org) Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

SMITH, Frank. Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler; trad. Daise Batista. – Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.

TEBEROSKY, Ana. Psicopedagogia da Linguagem Escrita; trad. Beatriz Cardoso – 10 ed. Petrópolis, RJ: 2002.

_____ e COLOMER, Teresa. Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista; trad. Ana Maria Neto Machado – Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

_____ e TOLCHINSKY, Liliana. Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica textual e matemática; trad. Stela Oliveira. – 4 ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 2002.

VIGOTSKI, L.S. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole...[et al.]. – 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. Vygotsky: uma síntese. - São Paulo, SP: Edições Loyola, 1996.

WERNECK, C.M. Muito prazer, eu existo: um livro sobre as pessoas com síndrome de Down. 4 ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro, RJ: WVA, 1995.

SANTOS, Maria José dos. e MALUF, Regina. Nomes e coisas: o pensamento de crianças pré-escolares. Disponível em <[http:// www.anped.org.br/1001p.htm](http://www.anped.org.br/1001p.htm)>. Acesso em 11/07/2002.

FERREIRO, Emilia. O ato de ler evolui. Disponível em <http://www.uol.com.br/novaescola/ed/143-jun01/html/fala-mestre.htm>. Acesso em 20/06/2002.

_____ ; Meu trabalho não é um método. Disponível em <http://www.uol.com.br/novaescola/ed/139-fev01/html/exc-emilia3.htm> Acesso em 20/06/2002.

_____ ; Uma aula para 10 mil pessoas. Disponível em <http://uol.com.br/novaescola/ed/139-fev01/html/exc-emilia.htm> Acesso em 20/06/2002.

SLOMP, Paulo Francisco. A aquisição da ortografia em crianças recém-alfabetizadas: sistematização lógica ou informação social? Disponível em <http://www.ufrgs.br/faced/slomp/pesq.htm> Acesso em 01/07/2002.

ANEXOS

ESTUDO COM PORTADORES DE TEXTO

MODELO UTILIZADO

COLETA DE DADOS

IDENTIFICAÇÃO

NOME: _____

IDADE: _____

SEXO: _____

PATOLOGIA: _____

TURMA: _____

DATA DA COLETA DOS DADOS: ____/____/____

PORTADORES DE TEXTO

1) Revista em quadrinhos, 2) telegrama, 3) lista telefônica, 4) receita de comida, 5) revista, 6) propaganda de loja, 7) nota fiscal, 8) jogo de loteria, 9) bula de remédio, 10) jornal, 11) cartão de natal, 12) regra de jogo, 13) oração, 14) rótulo de leite, 15) livro de estória, 16) mapa e 17) calendário.

- a) Queria que você me desse um (NOME DO PORTADOR)
 - b) Como você sabe que isto é um (NOME DO PORTADOR)?
 - c) Para que serve um (NOME DO PORTADOR)?
 - d) O que você acha que está escrito no (NOME DO PORTADOR)?
-

AVALIAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE LEITURA

FICHA DE ACOMPANHAMENTO

IDENTIFICAÇÃO

NOME:

IDADE:

SEXO:

PATOLOGIA:

TURMA:

DATA DA COLETA DOS DADOS ____/____/____

INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS COM IMAGENS

a) Desenho de um elefante e escrito embaixo em letras de forma maiúsculas: ANIMAL

b) Desenho de um galinheiro com galinhas, galos e pintinhos e escrito embaixo: GALOS

c) Desenho de uma formiga e escrito embaixo: A FORMIGA COMEU A FOLHA

d) Desenho de um sapo pulando num rio e escrito embaixo: A RÃ PULA NO RIO

PROCEDIMENTOS DE ESCRITA

MODELO UTILIZADO

IDENTIFICAÇÃO

NOME:

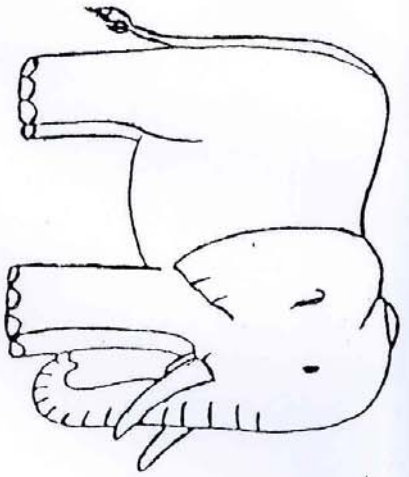
IDADE:

SEXO:

PATOLOGIA:

TURMA:

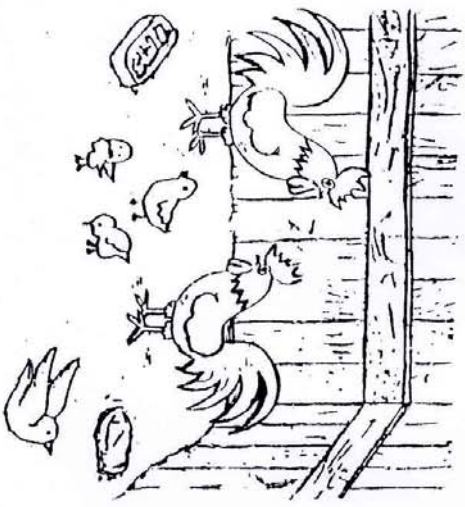
DATA DA COLETA DE DADOS



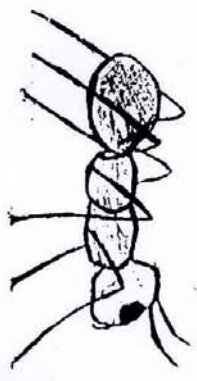
ANIMAL



A RÃ PULA NO RIO



GALOS



A FORMIGA COMEU A FOLHA

UNICAP - BIBLIOTECA CENTRAL