UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LETRAMENTO EM JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA
MENTAL

ELSA MIDORI SHIMAZAKI
SÃO PAULO
2006

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELSA MIDORI SHIMAZAKI

LETRAMENTO EM JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL

Pesquisa apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
como um dos requisitos para obtenção do
título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação Especial
Orientadora: Prof^{ra}. Doutora Maria Sílvia
Cárnio

SÃO PAULO

2006

FOLHA DE APROVAÇÃO

Elsa Midori Shimazaki

Letramento em jovens e adultos com deficiência mental

Tese apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para obtenção
do título de Doutora em Educação.
Linha de pesquisa: Educação Especial
Orientadora: Prof^a Dra Maria Sílvia Cárnio

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra Maria Sílvia Cárnio

Instituição: FMUSP

Assinatura: _____

Prof^a Dra Roseli Cecília da Rocha Baumel

Instituição: FEUSP

Assinatura: _____

Prof^a Dra Maria Amélia Almeida

Instituição: UFSCar

Assinatura: _____

Prof^a Dra Ana Maria Torezan

Instituição: UNICAMP

Assinatura: _____

Prof^a Dra Leila Regina d Oliveira Nunes

Instituição: UERJ

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Dedico essa pesquisa

Aos meus pais, com amor;

À Liliana, Yudi e Ian.

Aos sujeitos da pesquisa que me fizeram refletir sobre vários conceitos científicos

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas contribuíram para o término dessa pesquisa, todavia, registro alguns agradecimentos especiais:

A Deus, Pai e criador de tudo;

À minha família, pela sustentação afetiva, financeira e, especialmente, pela paciência durante esses anos;

A professora Dr^a Maria Silvia Cárnio, minha orientadora, que, com serenidade, firmeza, amizade e sabedoria conduziu a orientação desta pesquisa;

As professoras Dr^a. Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel e Dr^a Maria Amélia Almeida, pela amizade e pelas sugestões na banca de qualificação;

À professora Dra. Ana Maria Torezan, por ter construído comigo o conceito de pesquisa;

Aos amigos Celina Murasse, Eliane Hircava, Gizele Alencar, Henrique Magalhães, Janira Siqueira, Maria Júlia, Marcos Flauzino, Marilda Facci, Marines Saraiva, Nilson Moreira, Paulo Masuzaki, Silvia Vasconcelos, Solange Yaegashi e Sonia Shima, pela amizade compreensiva e acolhedora.

As amigas Marta Alexandrina Alves e Suely Harumi Fugimoto que têm me mostrado o conceito concreto de amizade ao me incentivarem e me substituírem nas minhas faltas.

À Lizete B. Maciel, pela amizade e, especialmente, pela ajuda na minha docência.

Aos meus alunos da Universidade Estadual de Maringá, pela “torcida”, incentivo e cooperação durante o período do doutorado.

Um agradecimento especial aos sujeitos da pesquisa e aos seus familiares que possibilitaram a realização deste estudo.

À Universidade de São Paulo.

Ao Edilson Roberto Pacheco, com carinho.

"e... ao caminhar, o caminho se fez."

(Edilson R. Pacheco)

RESUMO

SHIMAZAKI, E. M. Letramento em jovens e adultos com deficiência mental. São Paulo, FEUSP, 2005. (Tese de doutorado)

Alfabetizar e letrar pessoas jovens e adultas constitui uma necessidade e, no caso de indivíduos adultos com deficiência mental, os estudos a respeito de letramento são rarefeitos e demandam, por isso, mais pesquisas e ações políticas que possam modificar as condições desses indivíduos. Letramento significa compreender e elaborar a linguagem e fazer uso social dela em várias situações da vida prática. Nesta pesquisa, objetivou-se comparar o grau de letramento, o nível de compreensão de leitura e produção escrita de adultos deficientes mentais, considerados alfabetizados, antes e depois de um programa de práticas de letramento. Estudou-se, também, a influência da família no nível de compreensão de leitura e escrita dos sujeitos. Participaram da pesquisa 11 sujeitos classificados, por meio de avaliação psicológica, como deficientes mentais moderados ou severos, com idade entre 18 e 34 que eram considerados alfabetizados e tinham frequentado programa de educação especial por 5 anos ou mais. Foram aplicados questionários aos responsáveis pelos alunos para verificar as suas condições de letramento das famílias. A partir da avaliação inicial, elaborou-se um programa de práticas de letramento, realizado duas vezes por semana, durante 8 meses para que os sujeitos ampliassem o uso social da leitura e escrita. A cada sessão era feito um registro em diário de campo e realizadas algumas filmagens esporádicas para posterior análise. Os resultados mostraram que, apesar de serem considerados alfabetizados, os sujeitos dessa pesquisa tinham pouco domínio do uso social da leitura e escrita e que o grau de letramento das famílias influenciavam o acesso à leitura e escrita e, conseqüentemente, o seu uso social. Ao final das análises, pode-se afirmar que, por meio da mediação pedagógica, houve o desenvolvimento de uma postura mais reflexiva sobre a leitura e a escrita e a pesquisa contribuiu para algumas mudanças na realidade dos sujeitos nela inseridos. Pode-se afirmar que a educação formal, por meio da mediação, contribui para a formação social da mente.

Unitermos: educação especial, deficiente mental, letramento, leitura, escrita.

Linha de pesquisa: Educação Especial

Banca examinadora: Orientadora: Prof. Dr^a Maria Sílvia Cárnio

Examinadores: Prof. Dr^a Ana Maria Torezan; Prof. Dr^a Roseli Cecília Carvalho da Rocha Baumel; Prof. Dr^a Maria Amélia Almeida e Prof. Dr^a Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes.

Data da defesa: 19 de outubro de 2006.

Elsa Midori Shimazaki é natural de Uraí_PR, formada em Letras Anglo-Portuguesas pela Universidade Estadual Maringá, fez mestrado em educação na UNICAMP, tendo apresentado a dissertação: A formação de conceitos em Ciências natural por alunos com deficiência mental moderada.

ABSTRACT

SHIMAZAKI, E. M. Learning to Read and Write by Mentally Deficient Young People and Adults. São Paulo, FEUSP, 2005. (Doctoral Thesis)

Literacy and learning to read and write are a need for young people and adults. Studies on the theme with mentally deficient adults are scarce and require more research and policies that may modify these subjects. Learning to read and write means the understanding and the molding of the language, using it socially in several and different situations of daily life. Current research compares the reading-writing degree, reading comprehension level and writing production by mentally deficient literate adults, prior to and after a battery of reading-writing practices. The family's influence on the reading and writing comprehension level of the subjects has also been analyzed. Eleven subjects, with moderate or severe mental deficiency, aged between 18 and 34 years old, participated in the research. They had already taken part in special education programs for five years or over. Questionnaires, handed out to people who were responsible for the above-mentioned subjects, verified their families' reading-writing conditions. A program with reading-writing practices was then prepared from this initial evaluation. The program was put into practice twice a week for 8 months so that the subjects could broaden the social usage of writing and reading. A report was made for each session and sporadic filming was undertaken for further investigation. Results showed that, in spite of the fact that they were literate, the subjects of research had only slight dominion of the social usage of writing and reading. Moreover, the families' reading-writing degree affected their access to reading and writing, and thus, the social use of language. Analyses revealed that a more reflexive stance on reading and writing could be developed through pedagogical intervention. Actually the research has contributed towards certain change in the daily life of the subjects. Formal education actually contributes for the mind's social training through pedagogical mediation.

Key words: especial education; mental deficiency; reading-writing; reading; writing.

RESUMEN

SHIMAZAKI, E. M. Letrar jóvenes y adultos con deficiencia mental. São Paulo, FEUSP, 2005 (Tesis de doctorado)

Alfabetizar y letrar personas jóvenes y adultas se ha transformado en una necesidad y, en el caso de individuos adultos con deficiencia mental, los estudios a ese respecto son escasos y requieren, por eso mismo, más estudios de investigación y más acciones políticas que sean capaces de modificar las condiciones de tales individuos. Letrar significa conducir a la comprensión y elaboración del lenguaje, y a hacer uso social de dicho lenguaje en varias situaciones de la vida práctica. El presente trabajo se propone comparar el grado de *letramento*¹, el nivel de comprensión de lectura y producción escrita de adultos deficientes mentales, considerados alfabetizados, antes y después de un programa de prácticas de *letramento*. En el desarrollo de este trabajo también se ha estudiado la influencia de la familia, a nivel de comprensión de lectura y escritura de los sujetos. Participaron en esta pesquisa once sujetos clasificados, por medio de evaluación psicológica, como deficientes mentales moderados o severos, con edades entre los dieciocho y treinta y cuatro años, que eran considerados alfabetizados y habían participado en el programa de educación especial, durante cinco años o más. Se aplicaron cuestionarios a los responsables por los alumnos para conocer las condiciones de *letramento* de las familias. A partir de la evaluación inicial se elaboró un programa de prácticas de *letramento*, realizado dos veces a la semana, durante ocho meses, con el fin de que los sujetos pudieran ampliar el uso social de la escritura y de la lectura. En cada sesión se hacía un registro en un diario de campo y esporádicamente se filmaba el encuentro, para hacer posteriores análisis. Los resultados pusieron en evidencia que, a pesar de ser considerados alfabetizados, los sujetos de este estudio tenían poco dominio del uso social de la lectura y de la escritura y que el grado de *letramento* de las familias influía en el acceso a la lectura y a la escritura y, consecuentemente, en el uso social. Después de realizados los análisis, se puede afirmar que a través de la mediación pedagógica, se fue consolidando una postura más reflexiva sobre la lectura y la escritura y, al mismo tiempo, el estudio contribuyó para producir algunos cambios en las realidades de los sujetos involucrados en él. Es correcto afirmar que la educación formal, a través de la mediación, contribuye a la formación social de la mente.

Palabras clave Unitéminos: educación especial, deficiente mental, lectura, escritura.

Línea de Pesquisa: Educación Especial

---

¹ Letramento: Término usado en diversas áreas del conocimiento, en Brasil.

SUMÁRIO

	Página
RESUMO	08
LISTA DE QUADROS	14
LISTA DE FIGURAS	15
LISTA DE ANEXOS	17
1-INTRODUÇÃO	18
II – MARCO TEÓRICO.....	24
CAPÍTULO 1– EDUCAÇÃO, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	24
CAPÍTULO 2- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	37
CAPÍTULO 3 - FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	43
3.1- UM POUCO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	43
3.2- EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE MENTAL	49
III - OBJETIVOS D O ESTUDO	59
IV- MÉTODO	60
4.1- DELINEAMENTO DA PESQUISA	60

4.2- CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA	61
4.3- SUJEITOS DA PESQUISA	62
4.4- MATERIAIS, PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE	64
4.4.1- MATERIAIS, PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DOS SUJEITOS	64
4.4.1.1- Visita às famílias dos sujeitos	64
4.4.1.2- Entrevistas sobre o grau de letramento das famílias e assinaturas dos termos de consentimento livre e esclarecido	65
4.4.1.3- Avaliação do nível de escrita para seleção inicial dos sujeitos	66
4.4.1.4- Avaliação psicológica	67
4.4.1.5- Pesquisa documental	67
4.4.2 – Materiais, procedimentos e critérios para avaliação inicial e final do nível de letramento	68
4.4.3- Materiais e procedimentos utilizados no programa de práticas reflexivas	72
V - RESULTADOS E DISCUSSÕES	76
5.1- RESULTADOS E DISCUSSÕES QUANTO À SELEÇÃO DOS SUJEITOS	76
5.1.1- Entrevistas com as famílias	76
5.1.2 – Avaliação do nível de escrita para a seleção dos sujeitos.....	80
5.1.3- Avaliação psicológica	82
5.1.4- Pesquisa documental	83
5.2- RESULTADO E DISCUSSÃO SOBRE O GRAU DE LETRAMENTO DOS SUJEITOS: ANÁLISE INICIAL.....	86
5.2.1 – Elaboração de uma lista de compras	86
5.2.2- Preenchimento de ficha de emprego	90
5.2.3- Leitura e compreensão de um anúncio de jornal	91

5.3- RESULTADOS E DISCUSSÕES: PROGRAMA DE PRÁTICAS REFLEXIVAS DE LETRAMENTO	94
5.3.1- Primeiro bloco de práticas reflexivas de letramento - – Estudo dos nomes e sobrenomes	94
5.3.2 - Segundo bloco de práticas reflexivas de letramento - trabalho com os documentos de identificação	103
5.3.3 - Terceiro bloco de práticas reflexivas de letramento - trabalho com rótulos e embalagens	109
5.3.4- Quarto bloco de práticas reflexivas de letramento – trabalho com receitas	122
5.3.5- Quinto bloco de práticas reflexivas de letramento – trabalho com revistas	130
5.3.6 - Sexto bloco de práticas reflexivas de letramento – trabalho com as profissões	136
5.3.7 - Sétimo bloco de práticas reflexivas de letramento – trabalho com jornais.....	145
5.4- RESULTADOS E DICUSSÕES SOBRE O GRAU DE LETRAMENTO: COMPARAÇÃO DA AVALIAÇÃO INCIAL E FINAL	154
5.4.1- Análise individual	154
5.4.2- Análise coletiva	
5.4.2.1 – Elaboração da lista de compras	159
5.4.2.2- Preenchimento da ficha de emprego	165
5.4.2.3- Leitura e compreensão de um anúncio de jornal	166
VI- CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
VII- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	174
VIII – ANEXOS	183

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Caracterização dos sujeitos da pesquisa	63
Quadro II – Modelo de uma ficha de emprego utilizada na avaliação inicial	69
Quadro III – Modelo de uma ficha de emprego utilizada na avaliação final	70
Quadro IV – Objetivos, procedimentos e materiais do primeiro bloco de práticas reflexivas de letramento	72
Quadro V – Objetivos, procedimentos e materiais do segundo bloco de práticas reflexivas de letramento	73
Quadro VI – Objetivos, procedimentos e materiais do terceiro bloco de práticas reflexivas de letramento	73
Quadro VII – Objetivos, procedimentos e materiais do quarto bloco de práticas reflexivas de letramento	74
Quadro VIII – Objetivos, procedimentos e materiais do quinto bloco de práticas reflexivas de letramento	74
Quadro IX – Objetivos, procedimentos e materiais do sexto bloco de práticas reflexivas de letramento	75
Quadro X – Objetivos, procedimentos e materiais do sétimo bloco de práticas reflexivas de letramento	75
Quadro XI – Caracterização dos pais ou responsáveis	77
Quadro XII - Palavras escritas pelos sujeitos	81
Quadro XIII – Informações obtidas na pesquisa documental	85
Quadro XIV – Lista de compras	86
Quadro XV– Lista de compra na avaliação inicial e na avaliação final.....	160

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Pedra da Roseta	25
Figura 2- Alfabeto hieróglifos	26
Figura 3 – Modelo de anúncio de jornal, com as perguntas sobre a compreensão da leitura, utilizado nas avaliações inicial e final.....	71
Figura 4 – Atividade do sujeito “2” – Escrita de palavras por categorias.....	100
Figura 5 – Atividade do Sujeito “6” - Escrita de palavras por categorias	100
Figura 6 – Atividade do Sujeito “10” - Escrita de palavras por categorias	100
Figura 7 – Atividades do Sujeito “8” - Atividade escrita sobre rimas	101
Figura 8 – Atividade do Sujeito 10 - . Atividade escrita sobre rimas	102
Figura 9 – atividade do sujeito “5” – Cópia dos nomes das embalagens	112
Figura 10 – Atividade do sujeito “6” e “9 - Pesquisa de preço	117
Figura 11 - Atividade dos sujeitos “2”, “6” e “11” – Brincadeira Stop	120
Figura 12 - Atividade dos sujeitos “2”; “3”, “6” e “7” - produção de texto. ..	127
Figura 13 - Produção escrita espontânea dos sujeitos “1”, “4” e “8”	128
Figura 14 – Produção escrita dos sujeitos “5”, “9” e “10”	129
Figura 15 – Atividade do sujeito “1”, “5” E “11” – Questões a respeito da revista.	133
Figura 16 - Atividades dos sujeitos “2”, “4”, “8” e “10 - Questões a respeito da revista.	134
Figura 17 – Atividade dos sujeitos - “3”, “6”, “7” e “9 - Questões a respeito da revista.	135

Figura 18- Atividade dos sujeitos “1”, “4” e “7” – Texto sobre a função da escrita	139
Figura 19 – Atividade do sujeito “6” e “9” - Texto sobre a função da escrita	140
Figura 20 – Atividades dos sujeitos “2” e “8” - Texto sobre a função da escrita	141
Figura 21 – Ficha de emprego semelhante à agência do trabalhador	143
Figura 22 – Atividades elaborada pela pesquisadora e pelos sujeitos	147
Figura 23 – Produção coletiva a respeito da visita ao jornal	151

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Ficha de entrevista sobre o nível letramento da família

Anexo II – Termo de consentimento livre e esclarecido.

Anexo III – Letra da música “A gente tem sobrenome”.

1- INTRODUÇÃO

Após a conclusão do curso de magistério, modalidade essa atualmente denominada formação de docente, em nível de ensino médio, e com a aprovação em um concurso público, iniciou-se a carreira da autora desta tese como docente. Nas primeiras turmas como docente, em escola de periferia, onde o ponto de ônibus mais próximo estava a um quilômetro, por ruas sem asfalto, onde a atividade profissional desta pesquisadora, no campo da alfabetização, começou. Naquele momento ministrava aulas em turma de 1ª série do ensino fundamental. Na época, recém-ingressa no curso de Letras Anglo-Portuguesas da Universidade Estadual de Maringá, dividia o tempo entre aprender e ensinar a ler, escrever e contar, por meio do método misto de alfabetização, conhecido como “Método da Abelhinha”. Esse método propunha que se ensinasse a ler e escrever a partir dos sons das letras. Por que usava esse método? Porque era o único método que, durante o ensino médio, havia estudado; além disso, as leituras sobre alfabetização eram muito restritas. Sabia, entretanto, que deveria fazer com que os alunos aprendessem a ler e escrever.

Após alguns anos e leituras, iniciou-se na alfabetização de alunos com deficiência mental e assim o fez durante 18 anos em programas de classes especiais. Inicialmente, trabalhando com crianças e adolescentes. O número de adolescentes nos programas de classe especiais era muito grande, pois, na maioria das vezes, quando o indivíduo era encaminhado para esses programas já havia passado vários anos em turmas de ensino regular e fracassado na elaboração da leitura e escrita.

A maioria dos alunos conseguia elaborar a leitura e escrita, porém a sua prática social era motivo de inquietação. Durante a docência em educação especial, constatou que eles, depois de adultos, liam e escreviam palavras soltas e pequenas frases. Eram indivíduos considerados alfabetizados, todavia, o uso social que faziam da leitura e da escrita era

muito restrito e uma das conseqüências de tal fato era sua dificuldade de inserção no mercado de trabalho.

Esse fato a inquietava muito, despertando a busca por leituras sobre o tema, porque tinha a convicção de que alternativas deveriam ser estudadas para mudar tal situação. Ao refletir sobre a leitura e a escrita a partir desse quadro, propôs a elaboração da pesquisa que ora se apresenta para discutir o letramento e a alfabetização de jovens e adultos com deficiência mental, porque pesquisas nessa área com essa faixa populacional são mais escassas, sendo que a maioria dos estudos está voltada às crianças com deficiência mental.

É necessário rever o processo de alfabetização nos programas de educação especial. Muitos desses alunos, hoje adultos, não conseguem utilizar a leitura e escrita. Possivelmente, seu baixo grau de letramento tenha sido a soma de encaminhamentos metodológicos obsoletos, com predominância de cópias e exercícios repetitivos desvinculados de suas necessidades sociais.

O tema alfabetização e, nos últimos anos, letramento, tem sido discutido em eventos científicos e tornou-se tema de pesquisas. Todavia, sua efetivação no interior das escolas continua sendo motivo de preocupação, pois dados mostram que a escola não tem dado conta de cumprir uma das primeiras tarefas que foi colocada como sua função primordial, isto é, alfabetizar a população que a procura. Dentre a população que tem tido acesso às escolas sem, entretanto, apropriar-se da leitura e escrita e do seu uso social, temos aquela classificada como deficientes mentais.

Ao rever-se a trajetória das escolas especiais e das classes especiais, no estado do Paraná, que atendem pessoas classificadas como deficientes mentais, constata-se, que até 1986 os alunos que freqüentavam tais modalidades de atendimentos até os 16 anos de idade, eram desligados e não freqüentavam mais as escolas. Segundo as políticas dessas instituições, a partir dessa idade, as pessoas com deficiência mental não aprenderiam mais. Esses alunos, muitas vezes, sem qualificação profissional e sem saber ler ou escrever ficavam ociosos em casa ou nas ruas. A partir da segunda metade da década de 80, fundamentadas na

Deliberação 020/86 do Governo do Estado do Paraná (PARANÁ, 1986), as escolas especiais passaram a criar as oficinas pedagógicas e, nas escolas regulares, criaram os Centros de Atendimento Especializado (CAEs) com enfoque no encaminhamento profissional.

Apesar das tentativas de encaminhamento profissional, poucas pessoas com deficiência mental têm conseguido inserir-se no mercado de trabalho. Além de esse mercado estar extremamente competitivo em uma sociedade que se caracteriza pelo desemprego, geralmente, as pessoas com essa deficiência não apresentam o requisito mínimo de letramento necessário ao trabalho. Sendo assim, de um modo geral, a escola revela um quadro de pouco êxito na tarefa de alfabetizar e letrar as pessoas com deficiência mental (Aguiar, 2002) e nem de inseri-las no mercado de trabalho, muito embora o uso da leitura e da escrita realizado com propriedade, domínio e autonomia são instrumentos necessários à cidadania.

Se se considerar que as pessoas, independentemente da idade ou das condições cognitivas, físicas, sociais, culturais, étnicas têm direito à construção e à participação social e, sabendo que o letramento é um dos instrumentos para tal, a escola, como espaço organizado para construção do saber, precisa de preocupar-se fundamentalmente com a aquisição dessas habilidades, incluindo todos os indivíduos.

Fundamentando-se na abordagem sócio-interacionista de Vygotsky (1986, 1988a, 1988b, 1996, 1997a, 1997b, 1997c, 1998a, 1998b, 2000a, 2000b, 2003a e 2003b) e seus colaboradores, a presente pesquisa tem como pressuposto que as pessoas adultas com deficiência mental poderão construir e utilizar a leitura e a escrita em várias situações sociais. Sustenta-se, portanto, no pressuposto de que, por meio da mediação social planejada e intencional, é possível formar socialmente a mente de maneira inter-relacionada com o contexto histórico e cultural. A partir do postulado de Vygotsky, pode-se afirmar que as funções mentais superiores constituem relações sociais interiorizadas, já que a organização e as formas das ações são sociais.

Após reflexões sobre a educação especial, alfabetização e letramento e educação de jovens e adultos, elaborou-se para a presente pesquisa um programa organizado de práticas reflexivas de leitura e escrita, fundamentado, como já foi comentado, nos pressupostos sócio-interacionistas que sustentam a afirmação de que independentemente da idade, o indivíduo com deficiência mental é capaz de tornar-se um sujeito letrado.

Por outro lado, é importante planejar e realizar a implementação de uma prática que possibilite, também, a conscientização dos educadores de jovens e adultos com deficiência mental sobre o desenvolvimento da leitura e escrita, instrumentalizando-os para o trabalho. O tema proposto para a pesquisa se sustenta e se justifica pela ausência de pesquisa que tenham discutido a alfabetização e letramento de indivíduos adultos com deficiência mental moderada e número elevado de pessoas em tal situação, segundo levantamento de dissertações e teses realizadas por Nunes; Ferreira; Mendes (1998), Ferreira, Nunes; Mendes (2004a) e (2004b).

Constatada a necessidade de discutir-se o tema, propôs-se o desenvolvimento da presente pesquisa que objetiva estudar o grau de letramento de adultos e jovens com diagnóstico de deficiência mental e propor um programa que permita o uso e as práticas sociais da leitura e da escrita, pois como hipotetiza-se, por meio das intervenções oferecidas, os alunos avançarão no processo de letramento e iniciarão, durante o ano, a construção de habilidades necessárias à participação social.

Ao buscar os sujeitos e selecioná-los para participar do programa de letramento elaborado por Shimazaki e Cárnio para a pesquisa atual foi necessária a retomada teórica sobre educação, alfabetização e letramento; sobre educação de jovens e adultos e sobre educação especial, que serão apresentados a seguir.

Esse estudo se compõe das seguintes partes:

I – Introdução – Apresentação de uma síntese da trajetória da pesquisa.

II – Marco teórico – Compõe-se de três capítulos, sendo assim divididos:

Capítulo 1 - Educação, alfabetização e letramento – no qual apresenta-se a história da escrita e os pressupostos teóricos de alguns autores sócio-interacionistas que oferecem aporte teórico necessário à análise dos dados coletados. Os teóricos, apesar de algumas diferenças em seus postulados, entendem a linguagem como um elemento sócio-cultural. Além disso, algumas pesquisas realizadas à respeito de alfabetização e letramento são apresentadas.

Capítulo 2- Educação de jovens e adultos – no qual são discutidos fundamentos da educação de jovens e adultos e apresentados os resultados de algumas pesquisas realizadas nessa área.

Capítulo 3 - Fundamentos da Educação Especial – no qual apresenta-se uma breve abordagem da história da Educação Especial, com ênfase na alfabetização e letramento de pessoas com deficiência mental.

Após o marco teórico, encontram-se:

III – Método – parte onde são descritos o delineamento da pesquisa, os materiais e procedimentos para a coleta e seleção dos sujeitos para a avaliação e para participação no programa de práticas de letramento que foi desenvolvido com os alunos adultos com deficiência mental. Descrevem-se, também, os critérios para a análise das avaliações iniciais e finais das práticas de letramento.

IV – Objetivos – parte onde se apresentam os objetivos dessa pesquisa.

V – Resultados e discussões – parte na qual discutem-se os dados da pesquisa com base no marco teórico apresentado anteriormente.

VI – Considerações finais – momento em que se apresenta um fechamento dos dados relevantes da pesquisa.

VII – Referências bibliográficas – relacionam-se os autores e obras que foram referenciados e consultados que fundamentaram para a efetivação da presente pesquisa.

VIII – Anexos - apresentam-se os anexos da tese.

II – MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O homem, ao longo da história, procurou estabelecer formas de comunicação com seus pares, seja por meio de gestos, mímicas, grunhidos, ou pelas diversas formas de linguagem. Uma delas é a língua escrita, que tem sido utilizada em diferentes situações e com diferentes finalidades.

A sociedade atual caracteriza-se por avanços científicos e tecnológicos. Todavia, possivelmente, a humanidade não teria chegado ao nível atual de desenvolvimento se não tivesse inventado a escrita. Concorde-se com Robinson (2003) que ela é uma das maiores invenções da história humana, pois desde então foi possível fazer a história com mais clareza. A escrita possibilitou o desenvolvimento das ciências como a antropologia, lingüística, matemática, história, arqueologia, arte, filosofia, psicologia e teologia, isto é, contribuiu para o bem estar do homem, que deixou crenças e tabus e passou a elaborar e utilizar o conhecimento científico. A respeito da importância da escrita na sociedade, Smirnov; Leontiev; Rubinsthein; Tieplov (1969) argumentam que ela amplia os limites do relacionamento entre os indivíduos e é o principal instrumento para que o conhecimento elaborado transite por várias gerações, atingindo a milhões de pessoas.

O homem, como o tem demonstrado a história, procurou estabelecer a comunicação para transmitir idéias, sensações, medos, alegrias e outros sentimentos próprios do ser humano. Os homens têm atuado tentando comunicar as suas idéias das mais diferentes formas, portanto, a origem da escrita na humanidade é antiga.

A escrita foi inventada por volta de 3.300 anos a.C. A sua forma primitiva foi a pictográfica, ou mais precisamente, ideográfica, com sinais para palavras individuais ou

conceitos. A cuneiforme, impressões em forma de cunha em placa de barro, foi desenvolvida na Mesopotâmia (ROBINSON, 2003).

O autor também afirma que há evidências da origem da escrita no Egito, na China e na América Central. Sabe-se que o desenvolvimento da escrita está diretamente relacionado as necessidades sócio-econômicas, sendo assim, a complexidade do comércio e da administração nas primeiras cidades da Mesopotâmia que fez com que se criasse o registro escrito. Nessa época, a escrita era utilizada em pedras, ardósia, tijolos e outros materiais duros. A Pedra da Roseta (fig. 1), possivelmente, é a mais famosa inscrição escrita no mundo. Ela foi descoberta em 1799, perto de Rashid, no Egito, pelos soldados de Napoleão.

Figura 1 – Foto da Pedra da Roseta, tirada no Museu Britânico (Londres) em 11/07/2004 por Edilson Roberto Pacheco.

A pedra da Roseta, hoje exposta no Museu Britânico, em Londres, é um basalto negro onde estão gravados textos em hieróglifos, demótico e grego. Suas inscrições registram o decreto

instituído, em 196 anos a.C., sob o reinado de Ptolomeu. Demótico era a escrita egípcia mais simplificada usada em textos literários e administrativos. As escritas hieroglíficas, conhecidas como mistas, tinham caráter figurativo e representavam idéias, sons e palavras.

Para decifrar os escritos da pedra da Roseta, o médico britânico Thomas Young estudou-os por 20 anos. Entretanto, somente em 1822, o estudante francês Jean François Champollion, por meio da comparação de três textos, alguns signos hieróglifos, mais especificamente, comparando a escrita das palavras Cleópatra e Ptolomeu que havia em outros monumentos, conseguiu decifrar o alfabeto hieróglifo (fig. 2).

A	B	C-S	D	E
F-V	G	H	H̄-CH	I
J	K-X	L	M	N
N	O	P	C-Q	R
S	T	U-OU	W-OU	Y
Z	CH	KH CH	SH-CH SCH	TH TCH

Figura 2 – Alfabeto hieróglifo, retirado de um papiro obtido no museu Britânico Londres, em janeiro de 2002.

A aquisição da escrita pela criança passa por processos semelhantes à história da escrita na humanidade (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986). Inicialmente, a criança apresenta uma

escrita pictográfica (*pictográfica* do latim *pictus*, desenho, e do grego *graphe*, escrita) na qual os pensamentos se expressam por meio de desenhos esquemáticos. Em seguida, aparece a escrita ideográfica (do grego *idea*, pensamento) que representa uma idéia, podendo ser figurativa ou não. Essa forma de escrita não está vinculada com os sons das palavras do idioma. Essa relação com a sonoridade aparece na escrita silábica que se constitui de representações convencionadas de um conjunto de sons que formam uma sílaba. A última etapa na aquisição da escrita pela criança é a escrita alfabética que é um sistema de sinais estabelecidos para representar um som, por si só, ou conjunto de letras.

Atualmente, na maioria dos idiomas, utiliza-se a escrita alfabética, na qual os sons da linguagem são representados por letras. Nesses idiomas, a escrita nem sempre tem uma correspondência biunívoca entre sons da fala e letras do alfabeto. Segundo Lemle (1991), as crianças têm que aprender que existem relações de poligamia e poliandria, onde um som pode ser representado por várias letras e vice-versa. Além disso, a autora alerta para outros tipos de relações entre sons e letras, sendo que, muitas vezes, a correta ortografia é determinada pelo contexto ou pelas regras morfológicas.

Revendo a história da escrita, pode constatar-se que as características do desenvolvimento da linguagem escrita se referem tanto à sociedade como ao indivíduo. A linguagem, como afirma Vygotsky (1997b), desenvolveu-se de acordo com a categoria do trabalho e das exigências sociais.

A partir do momento em que se convencionou a escrita na sociedade, iniciou-se a preocupação para que as pessoas se apropriassem e fizessem uso dela. Para isso, foram desenvolvidas várias áreas de conhecimento, dentre elas a educação. Corroborando a definição de Vygotsky (1998), entende-se a educação como a influência e intervenção planejadas, com objetivos premeditados e conscientes, nos processos de crescimento natural do organismo. Portanto, para o autor, a educação intervém nos processos de crescimento e os orientam.

A escola é o local socialmente organizado para a elaboração do conhecimento que a sociedade tem desenvolvido ao longo da história (Shimazaki, 1994). A respeito disso, Vygotsky (1998a) postula que a escola é o local onde se identificam os conceitos espontâneos dos alunos e onde se transformam em conhecimento científico². Esse processo se efetiva por meio da co-construção, na qual o professor faz o papel de mediador para localizar ou criar zonas de desenvolvimento proximal³ e consolidá-las.

O conhecimento cientificamente elaborado é um dos instrumentos à cidadania e, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), à medida que cumpre sua função, a escola promove o “completo bem estar físico, mental e social do ser humano” (OMS, 2005, p. 2), que é direito de todos independentemente de raça, religião, credo político ou condições sócio-econômicas.

Nesse sentido, é importante buscar as contribuições de Vygotsky (1986) para uma reflexão quanto à natureza desse conhecimento. Para esse pesquisador, a aprendizagem pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as pessoas penetram na vida intelectual de seus convíveres. Isto é, a formação e o desenvolvimento das funções e faculdades específicas superiores ocorrem sob a forma de apropriação do conteúdo da experiência humana, generalizado e fixado nos produtos materiais das atividades humanas ou em categorias conceituais sob a forma verbal.

O aprendizado organizado, como afirma Vygotsky (1996), resulta em desenvolvimento mental e “põe em movimento vários processos de desenvolvimento” (p. 118) que, por outras vias, dificilmente aconteceriam. Portanto, o aprendizado é necessário para o desenvolvimento das funções culturalmente organizadas e próprias do ser humano. A aprendizagem é de natureza social específica e o indivíduo, desde que nasce, está imerso em um universo sócio-cultural onde se efetiva a aprendizagem.

---

² As expressões conceitos cotidianos e conceitos científicos são utilizados por Vygotsky (1986, 1988a, 1996). Os conceitos cotidianos são aqueles constituídos pela pessoa nas diferentes relações fora de um ambiente sistematizado, todavia se inter-relaciona com os conceitos científicos sofrendo mútua influência.

³ Zona de desenvolvimento proximal refere-se a capacidades que se manifestam no indivíduo a partir da ajuda de outro com mais experiência. Ao refinar e internalizar novos conceitos, o indivíduo os transforma em funções consolidadas.

Historicamente, como já foi dito, a apropriação do código escrito e a sua compreensão e a compreensão do cálculo são funções atribuídas à escola pela sociedade. Sem dúvida, a escola é o local onde a atividade de leitura e escrita é priorizada. Todavia, a forma de acessar-se tal conhecimento é muito contraditória na sociedade e tem gerado problemas e acentuado as dificuldades. Há décadas vem sendo estudada a dificuldade que as pessoas têm, especialmente nas séries iniciais, para a elaboração da leitura e da escrita para as quais se buscam soluções (CAGLIARI 1984; FREIRE, 1991, GATÉ , 2001, SANTOS; NAVAS, 2002).

A aquisição da língua escrita e o uso dela não são espontâneos, o professor não é um expectador passivo, ou seja, aprender a utilizar a leitura e escrita exige parceria construída culturalmente a partir do mundo escrito no qual o indivíduo vive.

Luria (1986, 1988a e 1988b) e Vygotsky (1988b, 1997b) demonstraram que a escrita passa por fases antes de atingir sua forma simbólica. Esses autores consideravam como fase da escrita o momento no qual a pessoa faz rabiscos que não têm relação com aquilo que lhe é proposto escrever. Afirmavam que o desenho aparece quando a linguagem falada já alcançou progresso e quando o alfabetizando percebe a dificuldade em desenhar as palavras e compreende que pode usar signos para escrever qualquer coisa.

Tanto Ferreiro; Teberosky (1986) quanto Luria (1986 e 1988a) afirmavam que a escrita pictográfica dava lugar à escrita ideográfica, isto é, os desenhos dão lugar aos símbolos.

Vygotsky (1986) afirmava ser necessário que as letras se convertessem em elementos da vida como o é a linguagem, ressaltando que do mesmo modo que se aprende a falar, aprende-se a ler e a escrever. O autor afirmava que, para o aluno ter a compreensão interna da língua escrita, é preciso organizar um plano. Assim, ao expressar-se pelo desenho, a criança pode chegar a perceber, num determinado momento, que esse não lhe é suficiente.

Ao explicar o simbolismo na escrita, Luria (1988a, 1994a) afirmava que o desenho começa a ser usado pela criança quando a linguagem falada já progrediu. O autor afirma que, inicialmente, a criança desenha de memória, mesmo diante do objeto solicitado, pois desenha o que conhece. A criança apresenta momentos em que percebe que alguns traços podem representar ou significar algo, apesar de ainda não perceber tais traços como um símbolo. Geralmente, os traços contêm elementos que lembram o objeto desenhado. À medida que vão tendo as mais diversas interações, os desenhos vão se tornando língua escrita real, onde a representação de relações e significados individuais vão se convertendo em sinais simbólicos abstratos. O desenho acompanha a fala e essa permeia o desenho, sendo, para esse autor, um processo decisivo e essencial para o desenvolvimento da escrita.

Luria (1988a) fez um dos seus experimentos com crianças. Ele falava várias frases e solicitava que elas prestassem atenção para não esquecê-las. Quando as crianças percebiam que não conseguiriam realizar a tarefa, ele oferecia um papel e sugeria que elas grafassem algo que pudesse ajudar a lembrar as palavras que tinham sido ditas. Assim, as crianças descobriam que a fala podia ser escrita por letras, palavras e frases, e o ensino da língua escrita, no entender do autor, consistia em mediar e organizar essa transição.

Para a elaboração da leitura e escrita, o indivíduo passa pelas mesmas etapas que a história da escrita evidencia, como já foi relatado anteriormente. Várias pesquisas, entre elas, Ide (1992); Mori (1992); Sperandio; Shimazaki (1999) e Munhoz; Almeida (2001) ratificam as idéias de Ferreiro; Teberosky (1986) de que, ao construir a escrita, as pessoas passam por fases semelhantes às da história da escrita.

Apesar de algumas divergências teóricas, Ferreiro; Teberosky (1986), que se fundamentam na história da escrita, afirmavam que, para construí-la, o indivíduo passava por níveis que as pesquisadoras denominavam de pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. O nível pré-silábico caracteriza-se quando o pensamento faz as passagens pelas fases icônica, de grafismo primitivo, uso de letra, onde estabelece a quantidade mínima ou máxima, sem diferenciação de uma palavra para outra. No final dessa fase, inicia-se o processo de diferenciação de uma palavra para outra, marcado pelo som inicial. No nível silábico, ao

escrever, o indivíduo coloca uma letra para cada sílaba e não uma letra para cada fonema. Na fase silábico-alfabética, passa a escrever ora silabicamente, ora alfabeticamente. Na fase alfabética, as letras componentes das sílabas passam a corresponder à base alfabética dos sistemas fonológico e gráfico da língua, na qual o indivíduo se alfabetiza.

Lemle (1991) afirma que os indivíduos necessitam de algumas capacidades para alfabetizar-se, tais como a compreensão de símbolos, refinamento de percepções, conscientização da percepção auditiva, consciência da unidade da palavra e a organização da página escrita. A autora explica que é necessário compreender a ligação simbólica entre letras e sons das palavras, distinguir as letras e ter a capacidade de ouvir e “ter consciência dos sons da fala, com suas distinções relevantes na língua” (p. 10). Precisa estabelecer a relação entre a unidade da palavra e o seu sentido ou conceito correspondente, isto é, o alfabetizando precisa saber o significado da palavra e a estrutura da língua. Quanto à compreensão da organização espacial da página, a autora afirma que é necessário saber que, na Língua Portuguesa, a ordem significativa das letras é da esquerda para a direita e a ordem das linhas é de cima para baixo. Após o domínio dessas capacidades, a autora alerta para as dificuldades apresentadas no processo de aquisição da escrita, pois na Língua Portuguesa nem sempre há a correspondência entre os sons da fala e letra do alfabeto. A autora divide a alfabetização em etapas, sendo:

- A relação monogâmica ou biunívoca entre sons e letras: quando o alfabetizando tem a idéia de que, na escrita, representa-se cada som por uma letra;
- A teoria da poligamia com restrições de posição: rejeitando a hipótese da monogamia, o aluno observa que o mesmo som pode ser representado por diferentes formas de escrita ou que a mesma escrita pode ter sons diferentes, dependendo da posição que se encontra.
- As partes arbitrárias do sistema: segundo a autora, essa etapa se prolonga ao longo da vida, pois se refere à ortografia correta da palavra. Sabe-se que uma letra pode ter vários sons ou várias letras somente um som; saber quais letras usar e quais sons pronunciar, dependem da experiência com a língua, pois dependem da etimologia da palavra. Lemle (1991) alerta para a variação dialetal que existe na língua que apresenta pronúncias diferentes de acordo com as regiões e classes sociais. A autora afirma que, se essa etapa for

bem trabalhada, os alunos saberão “quais sons em quais posições e quais letras concorrem em quais posições para representar quais sons” (p.36);

- O conhecimento de morfologia: essa etapa desenvolve-se, também, ao longo da vida, e, por meio de pesquisa, o indivíduo pode aprender a estrutura morfológica da língua portuguesa.

Concorda-se com Smolka (1993), dentro de uma abordagem sócio-interacionista, que não é possível pensar em elaboração cognitiva da escrita desvinculada da sua função, do funcionamento, da constituição e da constitutividade na interação social. A dimensão social do processo da aquisição da escrita deve ser considerada.

Oliveira (1996) aponta que a idéia de que a escrita não é um código de transcrição da língua oral, mas um sistema de representação da realidade é a similaridade mais evidente entre as idéias de Vygotsky e de Luria com a de Ferreiro. Para esses estudiosos, o processo de alfabetização e o domínio progressivo desse sistema começam muito antes de a criança se escolarizar. “Por ser membro de uma sociedade letrada a criança adquire noções sobre a língua escrita antes de ingressar na escola; essas noções depois são sistematizadas na situações mais formais de aprendizagem” (OLIVEIRA, 1996, p.64).

A literatura mostra vários conceitos de alfabetização que revelam os pressupostos teóricos e metodológicos de quem os elabora. A seguir, alguns desses conceitos são apresentados.

Ferreiro e Palácios (1986) referem-se à aquisição da leitura e escrita como a construção do sistema alfabético. A pessoa pode se tornar leitora antes de dominar a língua escrita.

Witter (1999) atribui à alfabetização valor social e pessoal, para a integração funcional na sociedade. Sendo assim, “inclui a aquisição de competência especial além da estratégia de deliberação e prolonga-se ao longo da vida. A alfabetização é um direito de todos os homens” (p. 20).

Freire; Guimarães (1982), Freire (1983, 1988 e 1991) e Freire; Macedo (1992), entendem a alfabetização como a aquisição da língua escrita e deve estar concomitante com a visão crítica da realidade. Quando se trata de adulto, afirmam que a alfabetização ajuda na tomada de consciência dos problemas vividos pelo grupo. Com a escrita, o indivíduo exerce a cidadania.

A alfabetização, para Soares (1990), propicia condições para que criança ou adulto tenham acesso ao mundo da escrita, fazendo o uso das suas funções na sociedade e, assim como Freire, a autora defende a escrita como instrumento na luta pela cidadania.

Fundamentadas na abordagem sócio-interacionista, mas com outra conceituação, Motta (1995) e Bosco (2002), em suas publicações, não se referem a desenvolvimento da língua escrita, mas em ressignificação. Partindo do postulado de Lemos (1998) as autoras sustentam que há uma mudança de estatuto de falante dentro da língua. Sendo assim, não concebem o desenho como parte do processo para a construção da escrita, como aponta Luria (1988a), mas sim como uma das manifestações da escrita.

Além das diferentes concepções teóricas, é necessário que se esclareça a conceituação de alfabetização, levando-se em consideração a terminologia *letramento*, que ainda não está dicionarizada e surgiu no Brasil, na década de 1980, e que atribui e diferencia uma outra perspectiva dentro da alfabetização. Mary Kato utilizou a palavra “letramento” pela primeira vez em 1986, todavia, somente em 1988, Leda Tfouni definiu o termo *letramento*.

Tfouni (1995) afirma que o sujeito letrado não precisa ser necessariamente alfabetizado. A sociedade tem muitas pessoas analfabetas que conseguem utilizar o dinheiro, narrar fatos e histórias com sequência lógica, tomar ônibus e participar de eventos de letramento (TFOUNI, 1988).

Soares (2003) estabelece diferença entre saber ler e escrever e a sua prática social, pois um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado. A autora afirma que o

indivíduo letrado é aquele que usa socialmente a leitura e escrita, pratica-as e “responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (p. 40).

Britto (2003) alerta para as várias significações do termo *letramento*. O termo pode estar indicando “as ações políticas-sociais e pedagógicas de formação do sujeito na cultura escrita e a condição em que se encontram indivíduos ou grupos sociais o que lhes permite utilizar competências de ler e escrever para atuar nos espaços sociais organizados em função da escrita” (p. 52). Letramento pode estar referindo, também, à idéia de “alfabetizado, letrado, educado, e supõe o que a pessoa é capaz de fazer com seu conhecimento de escrita” (p.55).

Moni e Jobling (2001) afirmam que, na perspectiva sócio-interacionista, o letramento está relacionado ao tipo de engajamento que os indivíduos realizam nas atividades de leitura e de escrita em sua comunidade. Eles têm maior compreensão da realidade e facilidade para as atividades acadêmicas, pois durante as atividades de ensino e aprendizagem consideram as experiências da própria vida para a construção do conhecimento. Nesse contexto de aprendizagem, professores e alunos usam o letramento com a intenção de proporcionar a participação comunitária. Portanto, é importante que a escola se preocupe com habilidades de leitura e escrita, todavia, o mais importante é que seus alunos saibam usá-las no dia-a-dia, combinando-as com figuras, mapas e outras formas de representação.

Moni e Jobling (2001), assim como Soares (2003), afirmam que o letramento depende da habilidade de resolver problemas e envolve a integração entre ouvir, ler, escrever, pensar criticamente e utilizar a linguagem em diferentes situações sociais. Habilidades essas que vão se construindo em eventos de letramento proporcionados pela família, escola ou outros órgãos organizados pela sociedade (TERZI, 1995; OLIVEIRA 2004)

Dentro da visão interacionista, Marcuschi (2001) afirma que “a oralidade e o letramento são atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (p.16).

Como se pode observar, as falas desses autores corroboram a idéia de que o acesso à leitura e escrita são instrumentos prioritários para que o sujeito seja interativo na sociedade e que pessoas sem escolaridade podem ter domínio da linguagem. No entanto, assim como afirma Soares (2003), quanto maior o nível de escolaridade, melhor a prática social da linguagem.

É importante salientar que a autora dessa tese entende que a alfabetização está mais relacionada ao ensino formal da manifestação gráfica da leitura e escrita. Em consonância com Scribner; Cole (1981), enfatiza que letramento não enfoca exclusivamente a tecnologia de um sistema de escrita e as suas conseqüências. Letramento é um conjunto de práticas socialmente organizadas que usam a escrita como um sistema de símbolos e tecnologia para a sua produção e reprodução. Não se refere somente ao saber ler e escrever, mas aplicar o conhecimento de leitura e escrita para um fim específico e em um contexto específico de uso. Para os autores é a “natureza dessa prática, incluindo, evidentemente, os aspectos tecnológicos, que determinará os tipos de habilidades e conseqüências associadas ao letramento” (p.236).

Street (1985) propõe dois modelos de letramento: O *modelo autônomo de letramento* e o *modelo ideológico de letramento*. O modelo autônomo de letramento, que prevalece na sociedade, pressupõe “uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade” como afirma Kleiman (1995, p. 21). A escrita é concebida, nesse modelo, como um produto acabado em si mesma, sendo assim não se considera o contexto ou os interlocutores como elementos relevantes para o significado que ela pode construir. Dicotomiza-se a oralidade e a escrita e atribuem-se “poderes e qualidades intrínsecas à escrita, e por extensão, aos povos ou grupos que a possuem” (p.22). Sua característica de autonomia é devida ao fato de o texto escrito ser considerado autônomo, ou seja, significar ou referir certo conteúdo ou idéia independentemente do contexto de sua produção e do interlocutores que atuam por meio dele. O modelo de letramento ideológico entende as práticas de letramento não somente como aspectos da cultura, mas como práticas sociais e revela a estrutura de poder e a hegemonia da sociedade. Entende que as práticas de letramento mudam de acordo com o contexto sócio econômico e cultural que se insere. Contrário ao modelo autônomo, a oralidade e a escrita são relacionadas e investigadas. O

modelo ideológico transpõe a escola e preocupa-se com as diferentes organizações sociais e suas conseqüências para o letramento.

Muito se tem discutido sobre letramento e alfabetização, mas a sua efetivação continua sendo motivo de preocupação nas escolas, tanto que os programas de educação de jovens e adultos estão sendo procurados por aqueles que não puderam ou não conseguiram fazê-lo durante a vida escolar. A educação de jovens e adultos ainda constitui um problema no cenário brasileiro por falta de operacionalização efetiva das políticas públicas para esse segmento da população. Como nesta pesquisa trabalhou-se com essa população, no próximo capítulo, será apresentada uma breve discussão sobre o tema.

CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação de jovens e adultos é objeto de preocupação, pois apesar de os dados estatísticos mostrarem que o índice de analfabetismo tem diminuído na sociedade. Ribeiro (2003) ,com fundamentos na pesquisa feita pelo Instituto Paulo Montegro – ação social do IBOPE – e a organização não governamental com o nome Ação Educativa que pesquisaram o INAF, Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional, mostra que muitos jovens e adultos sabem somente os rudimentos da leitura e escrita, ou seja, não conseguem ler, apenas soletram sílabas e palavras e desenharam seus nomes. Fregonezzi (1999) cita, em sua pesquisa, que 70% das pessoas tidas como alfabetizadas não conseguem ler e compreender um texto simples.

Para determinar o INAF, o IBOPE realizou pesquisas em 2001, 2002 e 2005 com cerca de duas mil pessoas com faixa etária entre 15 a 64 anos, em entrevistas domiciliares onde aplicou um teste que continha tarefas de leitura e escrita relacionadas a contextos e objetivos práticos e um questionário para verificar o nível educacional e as práticas de leitura e escrita por meio de atividades que exigiam mais que simples decodificação. Após a pesquisa, essa agência de pesquisa, classificou a população estudada em quatro níveis, sendo: *Analfabeto* - aqueles indivíduos que não conseguiam realizar tarefas simples, que envolviam decodificação de palavras e frases. Essa população, em 2001, equivalia a 9% e, em 2005, a 7%. *Alfabetizado nível rudimentar* - aquelas que conseguiam ler títulos ou frases e que localizavam, em textos, informações bem explícitas. Em 2001, 31% dos entrevistados se encontravam nesse nível e, em 2005, 30%. *Alfabetizado nível básico* - considerava-se nesse nível aquelas pessoas que conseguiam ler um texto curto, “localizando uma informação explícita ou que não exija pequena inferência” (Ibope, 2005, p. 5). Em 2001, 34% dos entrevistados encontravam-se nesse nível e, em 2005, o índice aumentou para 38%. O último nível é nomeado de *alfabetizado pleno* – foram classificadas dessa forma as pessoas que conseguiam ler textos mais longos, “localizar e relacionar mais de

uma informação, comparar vários textos e identificar fontes” (Ibope, 2005, p. 5). Os resultados obtidos mostram que o nível de leitura, compreensão e a prática social da leitura e escrita está muito abaixo do exigido para uma participação na sociedade, onde o domínio da leitura e escrita são requisitos fundamentais para poder comunicar, informar, planejar, solicitar e compreender.

Freire; Guimarães (1982) Freire (1983 e 2000), Nicolau (1986) e Soares (2004) criticam o processo de alfabetização nas escolas, pois as suas práticas apresentam a linguagem de forma muito fragmentada, utilizando textos sem sentido, coerência ou coesão textual. Nesses casos, a escola certamente pouco contribuiu para o desenvolvimento dessa prática.

Ao apresentar a leitura e a escrita de forma fragmentada, a escola acentua as diferenças sociais. Soares (op cit) afirma que os alunos de classes mais privilegiadas, por terem maior acesso a leituras, terão condições de compreender que existem outros textos e, por meio do contato com eles, vão enriquecer sua história de leitura. O aluno de segmentos sociais menos privilegiados, excluído dos bens materiais, tem menos oportunidades de ter contato com outros textos e pode se tornar um dos adultos citados por Fregonezzi (op cit).

Soares (1994, p.49) evidencia, ainda, que não há um analfabeto ou analfabetismo num “ponto zero”. Se isso fosse possível, significaria que, naquela pessoa, haveria ausência de leitura de mundo/palavra, bem como ausência de condições de uso da escrita, mesmo que esse uso fosse mediado por alguém com nível mais elevado de letramento – por exemplo, o indivíduo ser incapaz de inteirar-se das notícias de um parente por meio da leitura de uma carta por outrem.

Geralmente, as pessoas com menos escolaridade fazem parte da população excluída socialmente. Por outro lado, a escolarização é uma das formas de acesso a esses bens, de construção da identidade e de participação das decisões da sociedade. É uma das formas de participar interativamente para construir sua história como cidadão.

Tfouni (1988) afirma que a escrita está associada com as relações de poder estabelecidas pela sociedade, tanto que se pode constatar que a classe hegemônica detem os bens materiais e, conseqüentemente, o conhecimento. A população com baixo nível de letramento encontra-se, em sua maioria, nas classes menos privilegiadas socialmente.

Freire (1988) afirma que a alfabetização de jovens e adultos é necessária para a emancipação e ela pode proporcionar experiência cultural e produzir identidade. A alfabetização, segundo esse pesquisador, desenvolve a linguagem e categorias de pensamento sobre si mesmo, sua identidade e interesses. A construção da leitura e da escrita pode integrar o adulto à sociedade e ajudar a edificar uma mudança social e sua autonomia como ser político. Freire influenciou a educação no Brasil e em diversos países porque articulou as contradições sociais aos diversos níveis de linguagem e buscou conscientizar a população de que a aquisição da leitura e da escrita era ferramenta para a atuação respeitosa e consciente na sociedade.

Pensar na educação de jovens e adultos, com ênfase no letramento, significa experienciar situações que envolvam a leitura e a escrita numa perspectiva crítica, tendo os professores o papel de oportunizar e concretizar essa proposta.

Nesse sentido, o desafio que se coloca para a escola é o de ampliar as possibilidades dos usos lingüísticos da escrita dos alunos, habilitando-os aos diferentes usos da linguagem escrita e oral, numa perspectiva crítica, tendo a aquisição e o domínio da escrita como fator fundamental para a formação do cidadão crítico e transformador.

Oliveira (2000) afirma que os jovens e adultos que freqüentam programas de educação de jovens e adultos são geralmente aqueles que não tiveram a escolaridade regular. É a população que vem dos campos, filhos de trabalhadores rurais não qualificados que procuram as escolas tardiamente para alfabetizar-se ou cursar o Ensino Supletivo, pois a sociedade moderna exige do trabalhador um grau de letramento superior ao que apresenta.

A autora afirma que essas pessoas são definidas como adultos excluídos da escola e membros de determinados grupos culturais.

Vários pesquisadores estudaram a educação de adultos com diferentes enfoques e objetivos. A seguir, serão descritas algumas dessas pesquisas.

Scribner; Cole (1981) estudaram a construção do pensamento em um grupo étnico da Libéria chamado Vai. Esse grupo tinha um único sistema de escrita, e o ensino se dava fora da escola, com a própria família, e a aprendizagem não priorizava o conhecimento científico. As pessoas, segundo pesquisa dos autores, sabiam ler, mas não sabiam distinguir objetos, normas, pois a alfabetização consistia somente na apropriação e não na interpretação, análise e produção de texto. Nessa tribo, o letramento das pessoas alfabetizadas não era melhor que a das analfabetas. Os pesquisadores não consideravam essas pessoas letradas, pois a escrita, como sistema simbólico, não era utilizada nas práticas sociais em situações específicas.

Luria (1988a, 1990 e 1992) relata experiências que realizou em Uzbequistão e Khirgisia, na Ásia Central, durante duas expedições na década de 1930, em duas tribos de camponeses. Uma que vivia em regime feudal de organização do trabalho e outro que tinha passado por transformações sociais. O pesquisador, com objetivo de testar a teoria histórico cultural, que afirma que o processo mental superior está atrelado ao desenvolvimento histórico da sociedade, atuou junto aos camponeses colocando-os em várias situações de uso do raciocínio lógico e da linguagem.

Ao trabalhar com esses camponeses adultos, Luria (1988b, 1990 e 1994) constatou que as pessoas que tinham passado pelo processo de escolarização resolviam os problemas apresentados utilizando o pensamento abstrato, todavia, os trabalhadores do campo, não escolarizados, apresentavam em suas respostas experiências cotidianas relacionadas as situações concretas da vida.

No Brasil, sem dúvida, o trabalho do educador Paulo Freire é o de maior contribuição para a educação de jovens e adultos. Freire (1988) afirmava que a educação era um ato político onde a leitura de mundo precedia a leitura de palavras. A leitura do mundo é fundamental na compreensão da importância do ato de ler. Sendo assim, a educação de adultos deve ser no sentido de compreender a palavra escrita, a linguagem e suas relações com o contexto. Freire para alfabetizar um grupo de operários de construção civil utilizou a palavra geradora que tivesse significado social e político para o grupo. A palavra geradora, como por exemplo, “tijolo”, era contextualizada de forma interdisciplinar e envolvia a prática de leitura e escrita. O pesquisador argumentava que essa prática aumentava os conhecimentos que os operários já tinham e os levava a adquirir conhecimentos que não tinham e, conseqüentemente, ampliava sua participação social.

Numa perspectiva sócio-interacionista, Durante (1998) trabalhou em São Paulo com adultos operários, migrantes do Nordeste, Minas Gerais e do litoral do estado de São Paulo. Todos os participantes já haviam freqüentado a escola e, por meio do processo de letramento, os alunos “iniciaram um processo de desenvolvimento da competência textual, ampliando a capacidade de produzir e interpretar textos orais e escritos, criando nova postura” (p. 107).

Piconez (2002) “com inspiração matricial nas idéias de Paulo Freire e com entendimento socioconstrutivista e psicopedagógico” (p. 90) realizou uma investigação junto ao programa de jovens e adultos da Faculdade de Educação da Universidade em São Paulo de São Paulo. Esse programa coordenado pela autora trata-se de um projeto permanente que atende funcionários do campus e a população externa. O projeto iniciou-se com o objetivo de alfabetizar, passando a prestar atendimento a todo o ensino básico. A autora afirma que os adultos que procuravam os programas de educação, apesar de serem economicamente ativos, são frutos de uma sociedade com distribuição desigual de rendas. A autora ressalta que faltam profissionais qualificados para trabalhar com a educação de jovens e adultos. Por isso, trabalhou com a formação de professores em serviço, ensinando a planejar aulas

sob forma de miniprojeto interdisciplinar, abarcando diferentes áreas de conhecimentos que pudessem contribuir para atender as “necessidades éticas e do convívio social” (p90).

Em Maringá - Paraná, Mori (1992), também, realizou, na perspectiva construtivista, uma pesquisa com jovens e adultos pouco letrados que trabalhavam na Universidade Estadual de Maringá. Os dados das pesquisas de Mori (1992) e Piconez (2002) revelam que as pessoas adultas melhoram as suas condições de alfabetização e de letramento com situações formais de ensino e aprendizagem.

Dentre as pessoas não letradas e analfabetas estão, também, aquelas que apresentam necessidades educacionais e especiais, mais especificamente no caso desta pesquisa, os deficientes mentais, que, muitas vezes, são excluídos da escola antes de construírem a leitura e a escrita. E, como consequência, essas pessoas são, também, excluídas de contextos profissionais e culturais e de eventos de letramento.

É muito importante que o educador de indivíduos com deficiência mental compreenda o papel da alfabetização e do letramento na vida dessas pessoas. Na medida em que a sociedade se desenvolve e as novas condições sociais vão aparecendo, surgem novas demandas, também, em relação à leitura e à escrita. É preciso usar a escrita no cotidiano, ampliar-se a concepção de escrita para fora do contexto escolar, envolvendo a aprendizagem social e histórica, que pressupõe o uso das habilidades/formações oferecidas pelas escolas em situações específicas contextualizadas.

CAPÍTULO III - FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

3.1- Um pouco de história da educação especial

A história revela que a humanidade foi marcada pela diversidade humana e o tratamento dado aos indivíduos com deficiência era diretamente relacionado à estrutura social, política e cultural do povo. Esses tratamentos abarcam, historicamente, desde a consideração da diferença como algo perigoso ou divino, como no passado, até o discurso da inclusão como se vê na sociedade atual. A sociedade relaciona-se com o desconhecido e com o não controlável, característica de muitas pessoas diferentes, por meio de sentimentos como medo, piedade, exclusão e proteção (BIANCHETTI, 2000; ARANHA, 2001).

Na Idade Antiga, como afirma Carvalho (1992), as mulheres deveriam ser fortes para gerar guerreiros fortes e aqueles que nascessem com anomalias eram eliminados. Aranha (2001) afirma, também, que as crianças “deformadas e indesejadas eram abandonadas em esgotos localizados no lado externo do Templo da Piedade” (p. 160). Ao analisar-se a organização social desse período, verifica-se que a sociedade se dividia em poucos senhores, que detinham a forma de produção, e os demais, que eram serviçais, considerados sub-humanos, portanto, excluídos de qualquer participação social. Nessa sociedade tão excludente, o extermínio de qualquer pessoa que não atendesse às características convencionadas pela sociedade não representava qualquer tipo de problema.

A história da deficiência mental reporta-se à antiguidade. Há relatos e referências de como tratar as pessoas com deficiência mental, às vezes humanas e às vezes cruéis que podem ser encontrados nas sociedades antigas, tais como a egípcias, espartanas, romanas, chinesas e gregas, e alguns escritos religiosos como a Bíblia, o Alcorão, o Talmud e Dharma. Os estudos arqueológicos mostram a descoberta de um corpo de uma criança de

aproximadamente quatro anos de idade mumificada que apresentava traços evidentes de síndrome de Down em uma tribo de esquimós na costa oeste da Groelândia datada de 1475 (KATIMS, 2000). Um crânio de uma pessoa com microencefalia foi encontrado no século 11, na Irlanda, e restos mortais de uma pessoa com hidroencefalia, datada do período de 350-550 a.C., foi encontrada próxima as cataratas do Nilo (JORDAN, 1996).

Na Idade Média, com a expansão do cristianismo, a igreja começou a condenar o infanticídio (BIANCHETTI, 2000). Apesar de continuar atribuindo à deficiência causas sobrenaturais, essas pessoas passaram a ser vistas como portadoras de alma e merecedoras de caridade e cuidados. Para que o cuidado se efetivasse, criaram-se os orfanatos, manicômios, prisões. “Ali ficavam juntos de delinqüentes, velhos, pobres (...) indiscriminadamente” (JIMENÈZ, 1994, p. 22).

Jimenez (op. cit) aponta, ainda, o trabalho do frade Pedro Ponce de Leòn (1509-1549) com crianças surdas, como as primeiras experiências positivas no campo da educação especial. Esse é o período renascentista em que se introduz a idéia humanista, e a idéia de igualdade perante as leis.

O Absolutismo, do século XVII, caracteriza-se pela grande marginalização de todas as pessoas com algum tipo de deficiência. Frequentemente, os termos utilizados para referir-se a tais pessoas eram “idiotas”, “delinqüentes”, “rebeldes” além de serem excluídas ao confinamento em asilos. Há poucos dados estatísticos sobre crianças que faleceram ao ingressar em asilos. Possivelmente, essa população foi, também, dizimada pelas epidemias.

No Brasil, a primeira notícia que se tem sobre a possibilidade de cuidados com o deficiente foi a criação da “roda de expostos”. Kramer (1994) relata a criação dessa roda, como forma de amparar as crianças abandonadas nas ruas que eram comidas por cães, mortas de frio, fome e sede. Januzzi (2004) afirma que essas rodas, onde eram deixadas as crianças não desejadas, foram criadas no século XVIII e possibilitaram a entrada de pessoas com alguma anomalia, cujos pais ou responsáveis não queriam criar por vários motivos. Essas crianças

acolhidas pelas irmãs de caridade tinham a “possibilidade de não só serem alimentadas como também de até receberem alguma educação” (p. 9).

Com a Revolução Industrial, os mais fracos estavam destinados a sucumbir, uma vez que não podiam ser aproveitados pelo sistema produtivo. Começa, assim, o fortalecimento do modo de produção capitalista e, conseqüentemente, a consolidação da burguesia. Nesse período, criam-se instituições especializadas longe das cidades, com o pretexto de que a vida do campo seria benéfica para o desenvolvimento dos sujeitos (BIANCHETTI, 2000). Tais medidas enfatizaram o caráter da marginalização e segregação presentes, ainda, nos dias de hoje.

Com a Revolução Francesa, produziram-se avanços na educação especial. Um deles foi à criação da primeira escola pública para a educação de surdos, idealizada pelo abade Charles Michel de L' Epée e a educação de cegos, liderada por Valentin. Dentre os alunos da escola estava Louis Braille (1806-1852), que criou o método Braille para ensinar as pessoas cegas a ler.

A educação especial surgiu, no Brasil, institucionalmente, no conjunto das concretizações possíveis das idéias liberais, que tiveram divulgação no país, no final do século XVIII e começo do século XIX (MAZZOTTA, 1996).

Ribeiro (1994) aponta a criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, como a primeira instituição educacional organizada, exclusivamente para atender as pessoas com necessidades especiais no Brasil, seguido do Imperial Instituto de Surdos-Mudos (atual INES), em 1857, que funcionam até hoje.

Segundo Januzzi (1985), a educação dos deficientes mentais não era motivo de preocupação pelo governo, tanto que as duas instituições para o atendimento dessas pessoas surgiram no final do império, não como institutos específicos para essa população, mas junto a organizações estatais. Um desses serviços era oferecido junto ao hospital Juliano

Moreira, em Salvador, na Bahia, e outro junto a uma escola de ensino regular, escola México, no Rio de Janeiro, que atendia, também, deficientes físicos e visuais.

A preocupação com a educação formal das pessoas diferentes iniciou-se no final do Império, quando as idéias do liberalismo começaram a ser discutidas e quando o sistema monarquista deu lugar ao sistema republicano, que consolidou as idéias liberais. Todavia, as instituições eram incipientes e só foram fortalecidas na segunda metade do século XX.

Mazzotta (1996) afirma que com a criação do Instituto Pestalozzi⁴, em 1926, iniciou-se, no Brasil, a concepção da ortopedagogia das escolas auxiliares européias. Em 1927, foi transferido para Canoas (RS) como internato especializado no atendimento de deficientes mentais.

A partir de 1930, segundo Januzzi (2004), influenciados pelos ideais escolanovista, a sociedade começa a se organizar em associações, entidades filantrópicas especializadas com o objetivo de atender as pessoas com necessidades educacionais especiais, o que de fato, não aconteceu.

No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), a Educação Especial passou a fazer parte das preocupações do governo. Foram obtidas algumas melhorias nos serviços educacionais direcionados aos deficientes mentais por meio de ações do estado e do legislativo federal. Januzzi (2004) afirma que, nesse governo, não houve a criação de instituições públicas para sistematizar a educação para pessoas com deficiência mental, todavia, houve a preocupação em elaborar um levantamento de profissões que a pessoa com capacidade intelectual reduzida poderia exercer.

Em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelecia, em seus artigos 88 e 89, a educação dos “excepcionais”, reconhecendo,

---

⁴ O Instituto Pestalozzi funciona em regime de internato, semi-internato externato, atendendo parte de seus alunos mediante convênios com instituições públicas estaduais e federais (MAZZOTTA, 1996, p.101).

portando, o direito à educação dessas pessoas e a importância de integrar “sempre que possível” as pessoas com necessidades educativas especiais no sistema geral de educação.

Em 1971, foi aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei 5.692/71), que em seu artigo 9º, delibera a educação especial, ressaltando um tratamento educacional diferenciado às pessoas com “deficiência física ou mental que estiverem em atraso significativo em relação à idade regular e aos superdotados”.

A defesa do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência mental é atitude recente na sociedade brasileira. Manifestando-se por meio de medidas isoladas, de indivíduos e grupos, a conquista e o reconhecimento de direitos da pessoa com deficiência mental podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados do século XX.

A Constituição Brasileira, no seu artigo 208, inciso III, garante “atendimento educacional especializado à pessoas com necessidades educativas especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 3).

Esse inciso é repetido no estatuto da criança e do adolescente, bem como na Lei 9.394/96, atualmente em vigor. Essa lei, a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela primeira vez, traz um capítulo que trata, exclusivamente, da educação especial, no qual se define esse conceito e apontam-se alguns direcionamentos (BRASIL, 1996).

A lei n. 7.853/89 (BRASIL, 1989), regulamentada pelo decreto 3.298/99 (BRASIL, 1999), ratifica a Constituição Federal no que se refere à obrigatoriedade da oferta da educação especial nas escolas públicas e determina como crime a recusa, suspensão ou cancelamento por parte das instituições educacionais públicas ou privadas “da inscrição de alunos em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta” (lei n. 7.853, 1989, p. 2).

A obrigatoriedade e o local para o atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais é repetido no estatuto da criança e do adolescente, bem como na Lei 9.394/96, atualmente em vigor. Essa lei, a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela primeira vez, traz um capítulo que trata, exclusivamente, da educação especial, onde se define esse conceito e aponta-se alguns direcionamentos.

A resolução n. 02/2001 do Conselho Nacional de Educação, publicou, também, diretrizes para a educação especial e prevê o atendimento dos alunos com necessidades especiais em classes comuns do ensino regular durante a educação básica. Assegura, também, que “as escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais” desde que atendam as orientações da LDB nas diretrizes curriculares nacionais. Esclarece que o atendimento em classe especial tem caráter transitório para os alunos que “apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento [...] não estão vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações, ou deficiências”, “dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas” (CURY, 2005, p. 46).

No Paraná, a Deliberação nº 02/03 – Conselho Estadual de Educação (CEE), estabelece Normas para a Educação Especial, na modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no sistema de ensino do estado do Paraná. A educação especial é definida como uma modalidade de ensino com o objetivo de apoiar, complementar, suplementar ou substituir os serviços educacionais comuns por meio de um conjunto de recursos, apoios e serviços educacionais, para assegurar a educação e promover o desenvolvimento dos indivíduos com necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação. Destina-se às crianças, adolescente, jovens e adultos.

Fundamentado nas legislações vigentes, o estado do Paraná tem criado e mantido programas de atendimentos às pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre os programas o Centro de Apoio Especializado nas escolas regulares para o atendimento de jovens e adultos com o objetivo de encaminhar tais pessoas ao mercado de trabalho.

A história e as legislações têm nos mostrado que, apesar de todas as contradições, existiram grupos ou indivíduos que se preocuparam em oferecer educação e cuidados para as pessoas com necessidades especiais e, no caso dessa pesquisa, será abordada a educação de pessoas com deficiência mental.

3.2- Educação do deficiente mental

O tratamento dado às pessoas com deficiência mental reporta-se à antiguidade como afirma González (1999). Alguns dados revelam que o tratamento para essas pessoas, em determinado momento, mostra-se de forma pitoresca ou artística, como revela a pintura de Velasquez denominado “The fools of King Phillip of Spain”. O papiro de Tebes, datado de 1552 a.C., faz referência à deficiência mental, discutindo o tratamento de pessoas com habilidades intelectuais limitadas. Ainda nos anos 449 a. C., os romanos fazem referências a “palhaços” e “monstros” e citam a falta de habilidade dessas pessoas em cuidar de si mesmas, de suas famílias ou em servir a sociedade. Confúcio, em 500 a.C., assim como o grego Hipócrates em 400 a.C, expressaram interesses quanto ao cuidado e tratamento das pessoas com deficiência mental.

Após a Revolução Francesa, e, com os crescentes discursos da igualdade, fraternidade e liberdade, há uma mudança, pelo menos teórica, a respeito da deficiência. Aparecem as primeiras intenções de tratamento específico e de processo educativo. Criam-se tipos de instituições claramente diferentes: o médico e o educativo, além de incorporar-se a aplicação de práticas de efeitos classificatórios, especialmente às pessoas com deficiência mental.

A definição de deficiência mental tem evoluído ao longo do tempo, como mostra Almeida (2004). Segundo a autora, a definição aceita no momento, elaborada em 2002, é uma revisão da anterior que fora elaborada em 1994. Almeida (2004) define deficiência mental,

fundamentada em Luckasson et al. (2002)⁵, como uma incapacidade caracterizada por limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades sociais, conceituais e práticas. Essa incapacidade deve originar-se antes dos 18 anos de idade.

Luria (1986) afirma que Vygotsky (1896-1923), ao trabalhar com as pessoas com necessidades especiais, concentrou a atenção nas habilidades que essas pessoas tinham, pois entendia que tais habilidades poderiam dar aportes para o desenvolvimento das capacidades de tais indivíduos. Dessa forma, rejeitava as descrições puramente qualitativas no que se referia a “traços psicológicos unidimensionais refletidos de resultados de testes” (p. 34).

Atualmente, os testes de avaliação e classificação da inteligência têm sido questionados e contestados, todavia, a classificação da deficiência mental ainda é feita por meio de testes de inteligência na maioria das instituições que atende pessoas com deficiência mental.

O mesmo autor afirma que o século XIX foi um momento representativo de inúmeros avanços para os "deficientes", sendo que várias instituições escolares foram criadas, ainda sob o título de abrigo, assistência e terapia. Somente a partir de meados do século XX, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos "deficientes" puderam ser identificados.

Documentos que registrem tentativas de ensinar a leitura, escrita e oralidade às pessoas com deficiência mental são relativamente recentes.

A literatura mostra que existem registros de duas maneiras de ensinar-se pessoas com deficiência mental. A primeira refere-se àquelas intervenções reducionistas com aportes em treinamento e prática rotineira para o ensino de habilidades, feitas de forma isolada e descontextualizada. Ensina-se o alfabeto, os sons de fonemas isolados e a decodificação de

---

⁵ LUCKASSON, R. ET AL. Mental retardation – Definition, classification, and Systems of Sports. Washington (DC): American Association on Mental retardation, 2002.

palavras isoladas. Outra alternativa de ensino é aquela que se preocupa com a construção de formas integradas com as áreas do conhecimento humano, contextualizado. Essa maneira de ensinar inclui a combinação do ensino da oralidade, leitura e escrita, fazendo uso de textos, experiências lingüísticas e acesso a outras linguagens e comunicações orientadas.

Katims (2000) afirma que, em 1800, Jean Marc-Gaspard Itard, influenciado por Juan Pablo Bonet, escreveu o primeiro documento onde discutia os procedimentos e instruções para a alfabetização de uma pessoa com deficiência mental. Fundamentado no método de Bonet, para ensinar as pessoas com deficiência, na Espanha, Itard, segundo Banks-Leite; Souza (2000), criou o método cinestésico multissensorial para ensinar um menino que foi encontrado nas florestas de França. Esse, por não ter convivido em sociedade, não tinha desenvolvido algumas características próprias dos humanos e ficou conhecido como “o menino selvagem de Aveyron”. Itard preocupou-se, inicialmente, em desenvolver as sensações e percepções, mas segundo as autoras acima citadas, ele tinha “obstinação em ensinar o garoto a ler e escrever” (p. 70). Para que o menino selvagem, diagnosticado por Philippe Pinel como surdo e deficiente mental, adquirisse uma linguagem constituída por signos convencionais, Itard tentou ensiná-lo a falar e a escrever. Para ensinar o menino, que recebeu o nome de Victor, estabelecia as relações entre objetos do uso cotidiano e os respectivos desenhos. Depois substituía os desenhos pelas letras ou palavras. Banks-Leite; Souza (2000) afirmam que, segundo indicações de Itard, Victor adquiriu uma linguagem, manejando a escrita (cópia de palavras) e a leitura (identificação de palavras).

Pelicier; Thuillier (1980) afirmam que Edourd Onesimus Seguin avançou os estudos de Itard no atendimento às pessoas com deficiência mental. Ensinou-as a desenhar linhas e ângulos, a escrever letras do alfabeto e a recortar letras do alfabeto em madeiras e colá-las em cartões. Por meio da adaptação do método de Itard e da intensiva instrução, Seguin obteve sucesso na área da alfabetização dos seus alunos que conseguiram escrever e oralizar em situações mais diversificadas.

O uso do alfabeto fosforescente foi utilizado por John Jakob Guggenbühl, médico suíço, para a alfabetização de pessoas com retardo mental, no Abendberg, primeira instituição para atendimento de deficientes mentais no continente europeu. O método preocupava-se em ensinar a leitura por meio da estimulação sensorial e exposição dos fonemas e grafemas desenhados em letras fosforescente em quadro negro em salas escuras (NORTON; FALK, 1992).

Katims (2000) afirma que, influenciada por Itard e Seguin, em 1886, Maria Deteressa Montessori desenvolveu, na Itália, o trabalho na área da alfabetização para as pessoas com deficiência mental. Montessori (1965) afirmava que as pessoas com deficiência mental deveriam ser trabalhadas mais em seus aspectos pedagógicos que médicos. A pesquisadora utilizou no ensino da leitura e da escrita para pessoas com deficiência mental, pequenos textos, sentenças, cartões de palavras. Na alfabetização, usou o método sensorial, tanto para as crianças com ou sem deficiência. Inicialmente, ensinou os movimentos manuais para a escrita, depois fazia com que os alfabetizando tocassem em contornos geométricos dos encaixes planos, finalmente, tocassem com os dedos em letras do alfabeto, feito de madeira pintada e envernizada. Fazia, em cartões, a correspondência das letras com figuras que representavam objetos cujo nome começava com a letra indicada. Utilizou-se, também, do método fônico para a alfabetização, que consistia em nomear as consoantes foneticamente, onde a professora indicava a letra, depois o cartão, e pronunciava o nome do objeto desenhado, pronunciando o som da primeira letra (MONTESSORI, 1965).

Ela ensinou a ler e escrever ao mesmo tempo, pois acreditava que uma habilidade reforçava e dava suporte à outra. É importante ressaltar as contribuições de Montessori para a educação especial. Ela apresentou o método sensorial, e também propôs uma nova concepção das pessoas com retardo mental que passaram a ser vistas como pessoas capazes de aprender e criou um método para alfabetizá-las.

O uso do método fônico para a alfabetização de estudantes com deficiência mental foi utilizado pelos educadores pioneiros nos Estados Unidos, na década de 30 do século XX. Kliewer (1998) cita que, em 1931, Braem explicou a técnica do método fônico, com

demonstração de seus alunos que analisaram e decodificaram palavras usando a unidade fônica. Depois de três décadas, um Inglês com síndrome de Down, chamado Nigel Hunt, publicou um livro chamado “The world of Niger Hunt: The diary of a mongoloid youth”,⁶ em 1967, onde relata como a sua mãe o ensinou. Descreve que a mãe usou uma técnica gráfica-fonética envolvendo palavras comuns, alfabeto feito em letras de plástico, e, eventualmente, leituras simples. É importante o mérito desse trabalho, pois se trata da primeira pessoa a publicar os efeitos da alfabetização para o cotidiano de uma pessoa com deficiência mental.

Para ensinar os alunos classificados como deficientes mentais moderados a ler, Samuel Kirk (1978) usou sistema de instrução prática multissensorial em 1933. Em 1936, sua esposa, que também abriu o caminho para o sistema de instrução, criou o sistema de escrita seqüencial para as pessoas com retardo mental.

A partir da metade do século XX, os educadores do ensino especial do Departamento de Saúde e Educação dos Estados Unidos, usaram o “flip chart”⁷ (álbum seriado) para a experiência com a linguagem no ensino de frases, sentenças e parágrafos para jovens identificados como deficientes mentais. Os estudantes relatavam as suas experiências para o professor que registrava em “flip chart”. O resultado do texto relatado pelo aluno e escrito pelo professor era motivador, pois apresentava a própria experiência e o vocabulário dos alunos. A escrita foi utilizada de forma contextualizada, em direção a diversas habilidades e com ênfase nos conectores e na relação entre as palavras. Heber, vinte anos depois, usou a linguagem por meio de uma intervenção longitudinal. Diferente dos outros, como relata Katims (2000), Heber enfatizou a decodificação específica de palavras do contexto do aluno, ditando-a. Estudantes com deficiência mental eram imersos regularmente em ambientes com livros de história. Verifica-se que essas eram as primeiras experiências na alfabetização de jovens com deficiência mental, pois as anteriores referem-se somente às crianças.

---

⁶ O mundo de Niger Hunt: O diário de um jovem mongolóide.

⁷ Flip Chart é uma palavra utilizada para se referir a cartazes escritos em letras ampliadas e com seqüência de idéias, no entanto, não se sabe se é igual ao que era usado no século XX, na época do experimento.

O primeiro documento que aborda o uso de tecnologia para a alfabetização de pessoas com deficiência mental é datada de 1960. Trata-se de um ensino programado que era desenvolvido por meio da tecnologia educacional, com a presença automática de um “filme tutor”, usado em filmes projetados em 8 mm que ligavam automaticamente quando o aluno escolhia uma letra na máquina de datilografia. O “feedback” ocorria quando o aluno dizia corretamente a letra do alfabeto datilografada. Esse programa de instrução tecnológica pode ser considerado avançado e promissor porque ensinava, por meio da visualização, palavras para as pessoas de vários níveis de deficiência mental. A partir de então, a tecnologia educacional tem sido utilizada na alfabetização da pessoa com deficiência mental. O uso de “software” em computador tem evoluído desde a década de 60.

No Brasil, em 1994, Goyos; Almeida (1994, apud Goyos; Freire 2000), desenvolveram o programa computacional Mestre, fundamentada na “tecnologia derivada dos estudos sobre equivalência de estímulos” (GOYOS; FREIRE, 2000, p. 48). Esse programa era um instrumento para que os professores e demais profissionais da educação infantil, ensino fundamental e educação especial ensinassem habilidades acadêmicas aos seus alunos.

Outro método, introduzido na década de 70, é conhecido como “Ball (bola), Stick (vara) e Bird (pássaro). Esse método é utilizado para pessoas de todos os níveis de inteligência, incluindo o deficiente mental moderado e o severo. Fundamenta-se em três formas básicas para o traçado das letras do alfabeto, a linha (vara), o círculo (bola) e o ângulo (pássaro). Para a efetivação da alfabetização, usam-se letras escritas com cores diferentes. Nesse método, usa-se, inicialmente, um livro composto de nomes e verbos de ação, e, gradualmente, os adjetivos e os advérbios são ensinados. Há a ênfase na decodificação assim como na compreensão da escrita pela população denominada como deficiente mental.

Um documento, datado de 1975, mostra as orientações de alfabetização para as pessoas com deficiência mental, sensorial, física e para aquelas com graves problemas de saúde que não podiam frequentar a escola. Katims (2000) descreve que Butler (1975) publicou um

livro com o título “Cusha and her books”⁸. Nessa obra foram sugeridos vários meios para o desenvolvimento vocal, verbal, físico, cognitivo e emocional responsáveis pela aquisição da leitura e da escrita. Esse texto é mais dedicado aos pais e conta a história de Cusha que, apesar de ter múltipla deficiência (física, mental e auditiva) foi capaz de desenvolver a oralidade, aprender enredo e ações de uma história, bem como identificar algumas de suas características, por meio de comunicação alternativa como gestos e expressões, usos de figuras e símbolos.

Com a expansão da educação para todos, reafirmada após o golpe militar, começam a aparecer autores (COSTA, 1983; MORTATTI, 1992) que sugerem o uso contextualizado para a alfabetização das pessoas com deficiência mental, pois assim o aluno é capaz de compreender a importância da alfabetização que era desenvolvida por meio da leitura, escrita e relato de fatos e atividades cotidianas.

A partir de 1990, começa a discussão sobre a alfabetização emergente para o deficiente mental. Katims (1991) obtém o primeiro resultado em uma pesquisa sobre alfabetização. O pesquisador coloca um grupo de jovens, incluindo alguns alunos com deficiência mental em situações promissoras de alfabetização. Os alunos foram incluídos em biblioteca de classe, em ambiente com vários materiais escritos, tendo acesso a livros de história. Para essa pesquisa, o autor formou dois grupos (controle e experimental) e, após a experiência, o grupo experimental teve muito mais avanço na alfabetização. Os alunos com deficiência mental do grupo experimental tiveram progresso significativo em relação aos demais, especialmente, na linguagem escrita, na compreensão de histórias lidas por outras pessoas, na decodificação da escrita e leitura e na produção escrita a partir de situações reais ou simuladas. O objetivo era tornar as pessoas com deficiência mental indivíduos capazes de usar a linguagem de forma competente.

É importante ressaltar que os encaminhamentos citados pautam-se somente no método concreto e, a respeito disso, Vygotsky (1988b) afirma que o sistema de ensino baseado somente no concreto pode eliminar a abstração. A educação assim falha, pois “a criança

---

⁸ Cusha e seus livros

retardada, quando deixada por si mesma, não atingirá formas bem elaboradas de pensamento abstrato, e que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento” (p. 34).

Dessa forma, Vygotsky (1988b) afirma que, por meio da mediação social, é possível utilizar o concreto como “um ponto de apoio necessário e inevitável” para o desenvolvimento do pensamento abstrato. A educação escolar precisa ajudar os alunos a desenvolverem idéias associativas com abstração, signos e a construção do pensamento. Para o autor o melhor encaminhamento pedagógico é aquele que desenvolve, por meio do pensar, a abstração e a generalização.

O problema da aprendizagem de leitura e escrita da criança portadora de deficiência mental, geralmente, tem sido exposto como uma questão de métodos e técnicas. Ide (1992) faz críticas às formas tradicionais de preparação para a leitura e para a escrita, em que o aluno faz exercícios garfo-motores, tais como de cobrir pontilhados e preencher folhas e folhas de exercícios fotocopiados, sem nenhum significado concreto.

O modelo de alfabetização exposto pela autora e que busca aportes nos métodos tradicionais, torna-se artificial e mecânico e muito distante das práticas sociais. Feil (1991) afirma que se ensina partindo de letras ou sons para a criança formar sílabas e só mais tarde formar palavras com a única finalidade de fixar as letras estudadas. O aluno passa horas repetindo letras, sílabas e palavras, muitas vezes sem sentido para ele, até que as memorize. Tal prática, certamente, não se preocupa com o uso social da linguagem nos contextos reais em que ela pode acontecer.

Na literatura, encontram-se algumas pesquisas realizadas com jovens e adultos com deficiência mental, que passam a ser descritas.

Em pesquisa realizada por Shimazaki; Mori (1998), foi constatado que as pessoas adultas com deficiência mental são capazes de serem alfabetizadas, ou seja, elas conseguem

adquirir a tecnologia da escrita. É importante ressaltar que, nessa pesquisa, não foram estudadas as questões concernentes ao nível de entendimento da escrita.

Bochner; Outhred; Peiterse (2001), com o objetivo de examinar a linguagem e a habilidade de alfabetização em jovens e adultos com síndrome de Down, desenvolveram uma pesquisa. Entre seus sujeitos, havia alguns que já tinham freqüentado a escola e, qualitativamente, essas pessoas não apresentavam desempenho melhor que as demais. Os resultados mostraram que os jovens aprenderam a ler, mas as habilidades de linguagem e alfabetização, no que se refere ao seu uso, eram muito limitadas. Os autores atribuem o fato à deficiência dos alunos e às questões metodológicas das escolas.

Outra pesquisa com adultos com síndrome de Down é apresentada por Moni; Jobbing (2001) que, fundamentados na teoria sócio-interacionista, desenvolveram um programa de escolarização com quatro pessoas com 18 anos de idade. Duas dessas pessoas estudavam em uma escola regular e as outras duas, em uma escola especial. Os pesquisadores afirmam que os sujeitos melhoraram nas habilidades de codificar e na fluência, todavia, a compreensão representava sua maior dificuldade.

Shimazaki; Pacheco (2002), fundamentados em Vygotsky, desenvolveram uma pesquisa onde estudaram a formação de conceitos matemáticos em jovens e adultos com deficiência mental. A pesquisa relata que a educação dada nas escolas é desvinculada do cotidiano e que as pessoas, colocadas em situação onde o processo de ensino e aprendizagem parte dos problemas cotidianos, pode elaborar conceitos científicos.

Os estudos acima citados, Shimazaki; Mori (1998), Bochner; Outhred (2001), Moni; Jobbing (2001) e Shimazaki; Pacheco (2002) mostram que as pessoas adultas com deficiência mental requerem apoio e estratégias variadas para que se efetive a aprendizagem. É preciso o uso constante de atividades de letramento, considerando não só a idade, como também, o interesse, a experiência e a vida cotidiana. A escola deve preocupar-se com o modelo ideológico de letramento, pois assim estará desenvolvendo, por

meio do pensar, as funções psíquicas superiores. As pesquisas revelam que os sujeitos tiveram poucos avanços no que se refere ao desenvolvimento de leitura e escrita.

Nesse sentido, concorda-se com Soares (2003) que não basta saber ler e escrever, é necessário saber fazer uso das práticas sociais da leitura e escrita, num processo de compreensão, onde o indivíduo seja capaz de produzir sentido para a linguagem e, assim, chegar as suas próprias descobertas, análises e sínteses.

O processo da elaboração da linguagem escrita, para as pessoas com deficiência mental, deve ser organizado de forma que esta se torne necessária para a vida. Portanto, tão importante quanto o ato de ler e escrever enquanto tecnologias, deve ser o uso social dessas habilidades. Por isso, enfatiza-se que é preciso criar situações de ensino e aprendizagem onde pessoas adultas com deficiência mental elaborem práticas sociais de uso da escrita.

Considerando a necessidade de letrar e alfabetizar as pessoas adultas com deficiência mental, elaborou-se esta pesquisa que tem os objetivos que seguem no próximo item.

III – OBJETIVOS DO ESTUDO

1- Comparar o grau de letramento e o nível de compreensão de leitura e produção escrita de adultos deficientes mentais, considerados alfabetizados, antes e depois de um programa de práticas de letramento.

2- Buscar os efeitos das práticas de letramento para o desenvolvimento das habilidades necessárias às práticas sociais em jovens e adultos com deficiência mental.

3- Analisar o nível de letramento da família dos sujeitos pesquisados, buscando possíveis influências no nível de compreensão da leitura e escrita desses sujeitos.

Considerando os objetivos apresentados, selecionaram-se os sujeitos, adotando-se referências e elaboraram-se avaliações e práticas de letramento que serão descritas a seguir.

IV- MÉTODO

4.1- DELINEAMENTO DA PESQUISA

Antes de dar início à pesquisa de campo, encaminhou-se o projeto para a Comissão Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá. O encaminhamento foi protocolado com número 192/2003 e analisado. Após o parecer favorável sob o nº 176/2003, de 12 de dezembro de 2003, iniciou-se a pesquisa de campo.

A presente pesquisa se caracteriza como pesquisa-ação, segundo Thiollent (1989), Lüdcke; André (1990) e Bogdan; Biklen (1991), pois foram modificados alguns aspectos da realidade dos sujeitos pesquisados e, posteriormente, com a divulgação junto à comunidade científica, espera-se que se efetivem mudanças em realidades semelhantes. Para a realização da pesquisa de campo, a pesquisadora atuou como professor, em um trabalho a partir de pressupostos teóricos, no qual foi possível estabelecer uma interação direta com as pessoas pesquisadas, analisar e exercer a ação pedagógica para concretizar o objetivo proposto no trabalho. Por outro lado, ao atuar como professora pesquisadora, possibilita-se a educação, especialmente, o processo de ensino e aprendizagem pela ótica do professor de sala de aula e, posteriormente, a formação de educadores levando a proposta a outras instituições que trabalham com pessoas com necessidades especiais.

A pesquisa é essencialmente qualitativa nas descrições, acompanhamento da evolução dos sujeitos e na análise de dados. Todavia, para demonstrar os resultados com mais propriedade, optou-se pela realização de uma avaliação inicial e final do nível de letramento dos sujeitos da pesquisa, caracterizando, segundo Moreira (1997), esta pesquisa como mista.

4.2- CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi levada a efeito em um colégio público, com 52 anos de funcionamento, que tinha, na época, 3.978 alunos⁹ divididos no período matutino, vespertino e noturno. O colégio situa-se na região central do município de Maringá, norte do estado do Paraná. Atendia alunos desde a educação infantil até o ensino médio. Dentre esses alunos, 105 eram classificados como portadores de necessidades especiais e estudavam em turmas de ensino especial, sendo 55 classificados como deficientes mentais. Desses, 27 estudavam em classes especiais onde eram priorizadas atividades de escolaridade, 28 estudavam em turmas de Centro de Atendimento Especializados onde se dava ênfase à profissionalização e 30 alunos estudavam nas salas de recursos e freqüentavam o ensino regular em período contrário, 5 eram deficientes visuais e 15, surdos.

A secretaria da escola não soube informar o número de alunos com necessidades educativas especiais que estudavam somente no ensino regular naquela escola.

Nas salas de recursos, eram atendidas as pessoas que apresentavam atraso na aprendizagem das tarefas escolares, mas podiam freqüentar o ensino regular se tivessem ajuda pedagógica. Esses alunos estudavam em classe especial em período contrário da escolaridade.

Em 2004, esta escola oferecia, para pessoas com deficiência mental, cinco classes especiais e dois centros de atendimento especializados, que congregavam alunos classificados, por meio da avaliação psicopedagógica, como deficientes mentais e que não apresentavam condições de freqüentar o ensino regular. Nas classes especiais, eram atendidos os alunos até os 18 anos de idade. A escolarização oferecida, aos alunos que freqüentavam essas classes, tinha como objetivo desenvolvê-los para torná-los aptos a freqüentar o ensino regular.

---

⁹ Dados fornecidos pela secretaria da escola em fevereiro de 2004.

Os centros de atendimento especializado atendiam alunos egressos das classes especiais e das escolas especiais com idade superior a 18 anos. Seu objetivo era o encaminhamento profissional dessas pessoas, sendo que a escolarização era pouco enfatizada. Por isso, as atividades propostas a esses alunos estavam voltadas para o desenvolvimento de atitudes, habilidades e hábitos necessários ao trabalho. Nessas turmas, estavam agregados alunos de vários níveis de escolaridade, na faixa etária de 18 a 42 anos e com níveis diferentes de deficiência.

Sabe-se que não há homogeneidade na população classificada como deficiente mental, por isso, freqüentavam essas turmas alunos independentes, mais integrados até os mais dependentes, dificultando, assim, o trabalho pedagógico. Essa diferença de idade, nível de defasagem, possivelmente, existe porque até a implantação desses centros de atendimentos especializados, em 1991, no estado do Paraná, os alunos que freqüentavam as classes especiais eram dispensados com 16 anos de idade e muitos saíam sem ser alfabetizados e sem condições para o encaminhamento profissional. O mesmo acontecia nas escolas especiais.

Os alunos do ensino especial eram atendidos por professoras especializadas. Das sete que compunham o quadro dos professores do Ensino Especial, todas tinham formação de nível superior. Seis eram pós-graduadas em nível de especialização (*latu sensu*) em educação especial e uma, em psicopedagogia.

4.3- SUJEITOS DA PESQUISA

Para a seleção dos sujeitos, foram adotados procedimentos e critérios de seleção que estão explicitados no item materiais e procedimentos.

Participaram, efetivamente, desta pesquisa 11 sujeitos classificados de acordo com os critérios gerais, sendo 9 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, que freqüentavam o Centro de Atendimento Especializado, já delimitado na caracterização do local.

O quadro abaixo mostra dados dos sujeitos que foram selecionados e cujos pais assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido sobre a pesquisa:

Quadro I – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Participantes	Data de nascimento	Idade*	Sexo	Etiologia	QI Escala WISC	Tempo de escolaridade
Sujeito “1”	30/07/1969	34	M	Seqüela de meningite	DM Moderado	6 anos em EE e 3 em CE
Sujeito “2”	19/07/1975	28	M	Síndrome de Down	DM Moderado	10 anos em CE
Sujeito “3”	05/04/1977	26	M	Anóxia	DM Moderado	2 anos em EE e 8 em CE
Sujeito “4”	23/03/1973	30	M	Síndrome de Down	DM Moderado	14 anos em CE
Sujeito “5”	07/09/1985	18	M	Causa não definida	DM Moderado	6 anos em CE
Sujeito “6”	22/04/1984	19	M	Causa não definida	DM Moderado	13 anos em EE e 2 anos em ES
Sujeito “7”	27/10/1970	33	M	Seqüela de meningite	DM severo	7 anos em CE
Sujeito “8”	28/11/1982	21	F	Causa não definida	DM severo	3 anos em EE e 6 anos em CE
Sujeito “9”	01/09/1985	19	M	Febre de origem desconhecida	DM Moderado	8 anos em CE
Sujeito “10”	24/08/1985	19	F	Síndrome de Down	DM Moderado	7 anos em CE
Sujeito “11”	26/05/1986	18	M	Síndrome de Klinifelter	DM severo	9 anos em EE e 3 em CE

Os dados, exceto QI, foram extraídos das fichas dos alunos, nos arquivos dos colégios onde os sujeitos estudavam ou haviam estudado, 2003. *Trata-se da idade no início da pesquisa
 LEGENDA: EE – Escola especial; CE – Classe especial; ES – Ensino supletivo. DM – deficiente mental.

Como mostra o quadro acima, os sujeitos da pesquisas são adultos com deficiência mental e, por isso, constituem uma população denominada de grupo especial. Por tratar-se de um grupo com essa característica, os pais ou os responsáveis legais foram convocados para uma reunião na qual foram apresentados os objetivos da pesquisa e seus procedimentos. Após os esclarecimentos, solicitou-se que aqueles que concordassem com a participação de seus filhos ou parentes na pesquisa assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, segundo as exigências do Comitê de Ética da Universidade Estadual de

Maringá. Além disso, por tratar-se de uma população de adultos, cada um dos sujeitos recebeu explicações sobre os objetivos da pesquisa, além de serem consultados sobre o seu interesse e consentimento pessoal para participar da pesquisa. Para a seleção dos sujeitos acima descritos, utilizaram-se alguns critérios os quais estão descritos no item “materiais e procedimentos para a seleção dos sujeitos”.

4.4- MATERIAIS, PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE

A seguir, serão descritos os materiais e procedimentos que foram utilizados para a seleção, avaliação inicial e final dos sujeitos e para as práticas reflexivas de letramento e para elaboração dos critérios de análise.

4.4.1- Materiais, procedimentos e critérios para a seleção dos sujeitos

4.4.1.1- Visita às famílias dos sujeitos

Como a pesquisadora havia atuado como professora de ensino especial, na modalidade de classe especial, no município, foram procurados ex-alunos cujos endereços eram conhecidos. Em conversa informal, explicou-se a cinco (5) famílias a pesquisa que seria efetivada e solicitou-se ajuda na divulgação desta pesquisa.

Por tratar-se de um grupo especial, os pais ou os responsáveis legais foram convocados para uma entrevista.

4.4.1.2- Entrevistas sobre o grau de letramento das famílias e assinaturas dos termos de consentimento livre e esclarecido

Após as visitas a algumas famílias e o pedido aos pais de divulgação junto aos bairros em que residiam, da intenção em desenvolver um programa de práticas de letramento, a pesquisadora foi procurada por 28 pessoas e, dentre elas, 17 eram ex-alunos. Conversou-se com cada um deles e verificou-se que somente 21 poderiam atender aos critérios estabelecidos no projeto até o presente momento: 1) terem a idade superior a dezoito (18) anos ; 2) terem freqüentado ou estarem freqüentando alguma instituição de ensino por 5 anos ou mais. Então os responsáveis por essas pessoas foram convidados para comparecer em local e data estipuladas para a entrevista sobre o grau de letramento das famílias.

A entrevista foi realizada utilizando o instrumento elaborado por Cárnio, Pereira, Sanches e Simões (2002) e revisado por Cárnio e Shimazaki (2003). Por meio dela, foram obtidas informações sobre o grau de letramento das famílias, os dados evolutivos gerais de linguagem e os antecedentes familiares e pessoais, bem como dados relativos à escolaridade (anexo I) dos pais.

Para a análise das entrevistas, usou-se como critérios de análise as idéias Rojo (1995) que classifica os graus de letramento como: a) Baixo grau de letramento - quando não se tem nenhum uso de escrita, inclusive em situações práticas do cotidiano, tais como escrever bilhetes, cartas, recados, cheques. Os indivíduos, nesse grau de letramento, não fazem uso mnemônico da linguagem em situações como a elaboração e leitura de listas, anotações, e orientação espaço-temporal, como o uso de rótulos, letreiros. Para a autora “nestes casos, as funções homílica, institucional e de transmissão de conhecimento acumulado (de modo emprático ou pelo relato) seriam viabilizadas pela ação e pela oralidade” (ROJO, 1995. P. 71); b) Médio grau de letramento - encontram-se nesse nível as pessoas cujos os usos de escrita incluiriam também as funções homílica (especialmente no que se refere à leitura de revistas, fotonovelas, quadrinhos etc.) e institucional. Geralmente, a profissão dos sujeitos exerce algum grau de influência determinante, pois exige do sujeito contabilidade, livros caixa, relatórios, pareceres etc.; c) Alto grau de letramento “todas as funções seriam freqüentemente viabilizadas pela modalidade escrita de discurso em compreensão e produção” (ROJO, 1995, 71-72).

Ao término das entrevistas, os pais e/ou responsáveis foram esclarecidos sobre os objetivos e relevância da pesquisa. Aqueles que concordaram, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (anexo II), que era um dos requisitos para serem aceitos e participarem da etapa seguinte da pesquisa.

Dos vinte e um sujeitos convidados para a entrevista, compareceram dezessete e dezesseis assinaram a autorização. Sendo assim, cinco foram eliminados, por não preencherem o critério da exigência da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido e o comparecimento à entrevista. Dessa forma, dezesseis sujeitos foram selecionados para participar da etapa seguinte da pesquisa, ou seja, da avaliação do nível de leitura e escrita.

4.4.1.3- Avaliação do nível de escrita para seleção inicial dos sujeitos

Os 16 sujeitos foram submetidos a uma avaliação para identificar o conhecimento sobre escrita do qual já tinham se apropriado. Para a realização dessa etapa, a pesquisadora atendeu-os individualmente.

Nessa ocasião, foi utilizada uma prova na qual solicitou-se aos sujeitos que escrevessem quatro palavras e uma frase. Nesse estudo, a pesquisadora selecionou a escrita de quatro palavras referentes aos nomes dos materiais escolares (borracha, livro, lapiseira e caderno). A frase deveria conter uma das palavras utilizadas na avaliação e selecionou-se a frase “Eu ganhei um livro”. Apesar de a pesquisa não ser fundamentada na abordagem cognitivista, optou-se por realizar a avaliação da leitura e escrita fundamentada em Ferreiro; Teberosky (1986), pois elas apresentam critérios claros para definir o nível de evolução da escrita dos sujeitos como já foi mencionado no marco teórico adotado nessa pesquisa.

Com base nos critérios acima mencionados, foram selecionados para essa etapa apenas 15 sujeitos que se encontravam no nível silábico-alfabético e alfabético de escrita segundo os critérios de Ferreiro; Teberosky (1986). a)- Nível pré-silábico - caracteriza-se quando o pensamento faz as passagens pelas fases icônica, de grafismo primitivo, uso de letra, onde estabelece a quantidade mínima ou máxima, sem diferenciação de uma palavra para outra;

b) - Nível silábico, ao escrever, o indivíduo coloca uma letra para cada sílaba e não uma letra para cada fonema; c) – Nível silábico-alfabético – nesse nível convivem as formas de fazer corresponder os sons às formas silábica e alfabética e a criança pode escolher as letras ou de forma ortográfica ou fonética; d)- Nível alfabético - nessa fase as letras componentes das sílabas passam a corresponder à base alfabética dos sistemas fonológico e gráfico da língua, na qual o indivíduo se alfabetiza.

A etapa seguinte para a seleção dos sujeitos foi realizada uma avaliação psicológica.

4.4.1.4- Avaliação Psicológica

A avaliação psicológica feita por uma psicóloga que classificou os alunos de acordo com o nível de deficiência mental. Para isso, a psicóloga utilizou a teste WISC.

Dessa avaliação, foram selecionados 13 sujeitos que foram diagnosticados como deficientes mentais moderados ou severos, critério definido para participação nessa pesquisa. Foram eliminados dois sujeitos que não preencheram os requisitos citados anteriormente, pois um foi diagnosticado como deficiente mental leve e outro como deficiente mental profundo.

4.4.1.5- Pesquisa Documental

Para a confirmação das informações dadas juntos aos pais à respeito da permanência dos sujeitos na escola, realizou-se uma pesquisa documental.

Nessa pesquisa, foi solicitado o acesso aos arquivos das escolas em que os sujeitos haviam estudado para analisar os dados, relatórios e avaliações contidas nas pastas de cada sujeito. Nessa etapa, três escolas especiais foram visitadas, sendo uma no município de Maringá e outra em dois municípios próximos onde os sujeitos da pesquisa haviam estudado. Além das escolas especiais, pesquisaram-se os arquivos de mais cinco escolas públicas do município onde esses estudos foram realizados. Um dos sujeitos teve que ser eliminado, pois, segundo os dados das escolas, ele freqüentara a escola por três anos e meio, e o

critério de seleção previa somente os sujeitos que haviam freqüentado, por no mínimo cinco anos, algum programa de atendimento em educação especial. Desses, doze sujeitos foram convocados a participar da etapa posterior da pesquisa, sendo que apenas onze deram continuidade ao processo conforme quadro I apresentado na caracterização do sujeitos.

4.4.2 – Materiais, procedimentos e critérios para avaliação inicial e final do nível de letramento

Dos sujeitos selecionados, onze compareceram ao local indicado e foram submetidos a uma avaliação para determinar seu grau de letramento. Essa avaliação elaborada por Shimazaki e Cárnio (2004) compõe-se de três etapas, realizadas em dias diferentes.

1- Elaboração de uma lista de compras

Esta prova foi realizada em uma sala de aula com todos os sujeitos ao mesmo tempo. Cada um recebeu uma caneta e uma folha de sulfite. A seguir, a pesquisadora solicitou que elaborassem uma lista de compras que poderiam ser feitas em um supermercado. Não foram dadas outras explicações e apoio para a realização dessa tarefa.

Para a análise da escrita da lista de compras, utilizaram-se como critério os níveis de evolução da escrita e análise ortográfica estabelecidos por Lemle (1991). Essa autora avalia a ortografia em três tipos de falhas, sendo descritas pelas autora como sendo falha de primeira ordem, de segunda ordem e de terceira ordem.

A autora entende como falhas de primeira ordem quando o indivíduo está em processo de domínio da capacidade prévia da alfabetização. A leitura lenta, a soletração de cada sílaba, a escrita com falhas na correspondência linear entre as seqüências dos sons e letras são características dessa fase. Como falha de segunda ordem, a autora cita a etapa da hipótese monogâmica entre sons e letras. A escrita é a transcrição fonética da fala. E como falha de terceira ordem, a autora classifica aqueles erros cometidos nas trocas entre letras concorrentes.

Utilizaram-se, também, os critérios de Ferreiro; Teberosky (1986), já descritos anteriormente.

2- Preenchimento de ficha de emprego

Esta prova foi realizada no dia seguinte de forma individual. Foi dada uma ficha, semelhante às de solicitação de empregos, em branco e foi solicitado aos sujeitos que escrevessem seus nomes, endereços, nacionalidades, naturalidades, números do RG, filiações e profissões. Abaixo, foi digitado um modelo da ficha de emprego utilizada na avaliação inicial e, em seguida, um modelo da ficha de emprego utilizada na avaliação final:

Quadro II – Modelo de uma ficha de emprego utilizada na avaliação inicial

FICHA DE EMPREGO
NOME: .....
IDADE: .....
NÚMERO DO RG; .....
ESTADO CIVIL: .....
NACIONALIDADE: .....
NATURALIDADE: .....
ENDEREÇO: .....
CEP: .....
TELEFONE: .....
FILIAÇÃO: .....
PROFISSÃO: .....

Quadro III – Modelo de uma ficha de emprego utilizada na avaliação final

FICHA DE EMPREGO
NOME: .....

IDADE: .....
NÚMERO DO RG; .....
NÚMERO DO CPF: .....
NÚMERO DO TÍTULO DE ELEITOR: .....
NÚMERO DA CARTEIRA DE TRABALHO: .....
ESTADO CIVIL: .....
NACIONALIDADE: .....
NATURALIDADE: .....
ENDEREÇO: .....
CEP: .....
TELEFONE: .....
FILIAÇÃO: .....
PROFISSÃO: .....

Para essa análise, utilizaram-se os mesmos critérios descritos na elaboração de uma lista de compras.

3- Leitura e compreensão de um anúncio de jornal

No dia seguinte, também de forma individual, os sujeitos foram submetidos a teste quanto à compreensão de um anúncio de oferta de emprego. Nessa prova, pediu-se aos alunos que lessem, silenciosamente, o anúncio e, depois, foram apresentadas, por escrito, quatro questões a serem respondidas, com a finalidade de avaliar-se a compreensão da leitura. Nessa ocasião, toda a avaliação foi feita pelos sujeitos sem o apoio da pesquisadora. Na figura 4, digitou-se o modelo do anúncio, retirado do jornal “O Diário”, de 18 de dezembro de 2003, utilizado na avaliação com as perguntas que foram feitas aos sujeitos.

PRECISA –SE PRECISA-SE DE CHAPEIRO COM PRÁTICA PARA TRABALHAR

DAS 18:00 AS 23:30. TRATAR NA RUA MITSUZO TAGUCHI, 246. APRESENTAR RG, OS DOCUMENTO PESSOAIS (RG, CARTEIRA DE TRABALHO, TÍTULO DE ELEITOR, CPF) E CURRICULUM VITAE

AGORA RESPONDA

QUAL O EMPREGO OFERECIDO? *de Conselheiro Administrativo*

ONDE A PESSOA QUE QUER O EMPREGO DEVE IR?

O QUE PRECISA PARA PODER TRABALHAR NESSE EMPREGO?

ALÉM DOS REQUISITOS DO ANÚNCIO, QUAIS OUTROS QUE VOCÊ ACHA QUE PRECISA?

Figura 3 – Modelo de anúncio de jornal, com as perguntas sobre a compreensão da leitura, utilizado nas avaliações inicial e final.

Na análise da leitura e compreensão foram estabelecidos como critérios os pressupostos teóricos de Castilllo (1995) que se refere às habilidades instrumentais de leitura e apresenta quatro níveis, sendo eles:

- nível de decodificação*: encontram-se nesse nível os indivíduos que conseguem discriminar sílabas ; lêem palavras, frases e orações;
- nível de compreensão literal*: para estar nesse nível, é necessário que os sujeitos captem o sentido de frases ou orações, relatem o lido, retenham detalhes e fatos específicos e respondam perguntas em relação ao conteúdo;
- nível de compreensão independente*: nesse nível, os indivíduos identificam as idéias principais do texto, estabelecem relações entre idéias principais e secundárias , parafraseiam o conteúdo lido, interagem com o texto, estabelecem relações de causa-efeito, formulando previsões, hipóteses e inferências, estabelecem analogias e conseguem elaborar conclusões; e
- nível de leitura crítica*: encontram-se nesse nível os sujeitos que conseguem avaliar a exatidão das informações e superficialidade/profundidade com que o tema foi tratado pelo autor; reconhecem as ambigüidades, confusões e imprecisões e valorizam a pertinência ou alcance das conclusões ou generalizações.

4.4.3- Materiais e procedimentos utilizados no programa de práticas reflexivas

Para a efetivação do programa de práticas de letramento, foram elaborados sete blocos de atividades que foram efetivados em total de 35 encontros. Os encontros realizaram-se duas vezes por semana, às terças e quintas-feiras, por duas horas, durante os meses de março a outubro de 2004. Filmaram-se e transcreveram-se as atividades de práticas de letramento descritas nos quadros a seguir:

Quadro IV - Objetivos, procedimentos e materiais do primeiro bloco de práticas reflexivas de letramento

Data das Práticas	TE MA	OBJETIVOS	MATERIAIS	PROCEDIMENTOS
09/03 11/03 16/03	Estudo dos nomes	- Elaborar a identidade pessoal e social por meio do estudo dos nomes (pessoal, família e colegas). - Compreender a importância dos nomes das pessoas como meio de identificação e da inclusão social	Textos transcritos: 1-“ <i>A gente tem nome</i> ” de autoria de Toquinho e Elias Andretto, do disco Arca de Nôe, 1983. 2- “ <i>A origem do sobrenome</i> ” texto transcrito da Revista Superinteressante, Novembro de 1999	Texto1 e 2 - Discussão das impressões dos textos; - Conversa sobre o nome dos sujeitos da pesquisa. - Apresentação do texto. - Nome os membros da família e desenho da família. - Leitura de contato. - Trabalho com rimas. Texto 1 - Pesquisa em revistas das pessoas citadas pelo texto. - Escrita dos nomes de acordo com as categorias.

Quadro V - Objetivos, procedimentos e materiais do segundo bloco de práticas reflexivas de letramento

Data das	TE	OBJETIVOS	MATERIAIS	PROCEDIMENTOS

Práticas	MA			
18/03 23/03 25/03 30/03	Estudo dos documentos	- Construir conceitos de documento oficial levando o sujeito a identificá-los e perceber suas especificidades; - Identificar informações apresentadas nos documentos oficiais, bem como as situações de uso	1- Cópia do CPF; RG, carteira de trabalho, título de eleitor, carteira de reservista, certidão de nascimento, comprovante de residência; 2- Guia para solicitação dos documentos;	- Roda de conversa para fazer o levantamento dos documentos que os sujeitos possuem (1,2); - Solicitação dos documentos pessoais (1,2); - Cópia dos documentos (1); - Estudo dos conteúdos dos documentos (1,2); - Discussão da importância dos documentos (1,2); - Encaminhamento para os órgãos oficiais- delegacia, Secretaria do Trabalho, Banco do Brasil e TRE - para confecção dos documentos (2); - Discussão sobre a necessidade de se ter os documentos pessoais (1,2).

Quadro VI - Objetivos, procedimentos e materiais do terceiro bloco de práticas reflexivas de letramento

Data das Práticas	TE MA	OBJETIVOS	MATERIAIS	PROCEDIMENTOS
06/05 11/05 13/05 18/05 20/05 25/05	Trabalho com rótulos e embalagens	- Refletir sobre a importância do conhecimento de mundo por meio de portadores de texto, desenvolvendo a compreensão e o reconhecimento	1- Rótulos e embalagens diversas; 2- Panfletos de mercados.	- Recolhimento de diferentes rótulos de embalagens (1); - Classificação dos produtos de acordo com a utilidade, data de fabricação, data de validade; local de fabricação(1); - Estudo dos valores nutritivos (1); - Reconhecimento dos nomes dos produtos e nome da fábrica (1); - Pesquisa de preço dos produtos trazidos (1, 2); - Elaboração de uma lista de compra (1, 2); - Brincadeira do <i>stop</i>

Quadro VII - Objetivos, procedimentos e materiais do quarto bloco de práticas reflexivas de letramento

Data	TE	OBJETIVOS	MATERIAIS	PROCEDIMENTOS

das Práti cas	MA			
27/05 01/06 03/06 08/06	Tra ba- lho com recei tas	- Desenvolver a pesquisa como prática social e levar o aluno a construir um sentido prático para a escrita.	- Revistas, embalagens e livros com receitas;	- Pesquisa de receitas culinárias em revistas, embalagens e livros. - Elaboração da lista dos ingredientes necessários para a elaboração das receitas; - Pesquisa de preço em mercados dos ingredientes das receitas trabalhadas; - Discussão sobre o preço dos ingredientes para a escolha da receita a ser executada; - Compra dos ingredientes - Execução da receita; - Elaboração do caderno de receitas; - Discussão sobre as atividades

Quadro VIII - Objetivos, procedimentos e materiais do quinto bloco de práticas reflexivas de letramento

Data das Práti cas	TE MA	OBJETIVOS	MATERIAIS	PROCEDIMENTOS
15/06 17/06 22/06 24/06 29/06	Tra ba- lho com revis tas	Incentivar a leitura de diferentes tipos de textos com diferentes objetivos: entretenimento, pesquisa, busca de informações.	- Revistas variadas (de notícias; de entretenimento, curiosidades, caça-palavras); - Histórias em quadrinhos;	- Visita programada a uma banca de revista para contato com as revistas e verificação de preços, - Compra de algumas revistas pela pesquisadora e alunos; - Manuseio das revistas em sala de aula; - Estudo das notícias contidas na revista; - leitura de revista em quadrinhos; - Elaboração de texto, em duplas, a respeito das revistas ou notícias das revistas.

Quadro IX - Objetivos, procedimentos e materiais do sexto bloco de práticas reflexivas de letramento

Data das	TE	OBJETIVOS	MATERIAIS	PROCEDIMENTOS

Práticas	MA			
03/08 10/08 12/08 17/08 19/08	Estudo das profissões	Discutir a importância das profissões como requisito primordial para a independência, produtividade e consequente participação social de cada sujeito.	- Livros; - Revistas; recortes e panfletos - Roteiro para entrevista na visita à Agência do Trabalho.	- Exposição das profissões: funções, requisitos; - Levantamento de profissões exercidas pelos membros da família; - Visita à agência do trabalho; - Preenchimento da ficha e solicitação de emprego; - Entrevista informal com a encarregada pelo encaminhamento ao trabalho das pessoas com necessidades especiais

Quadro X - Objetivos, procedimentos e materiais do sétimo bloco de práticas reflexivas de letramento

Data das Práticas	TE MA	OBJETIVOS	MATERIAIS	PROCEDIMENTOS
09/09 14/09 16/09 21/09 23/09 28/09 05/10	Trabalho com jornais	- Diferenciar tipos de leitura, avaliando idéias, opiniões, valores e estabelecendo relações entre texto e manchetes, texto e ilustrações e, especialmente, reconhecendo a função social do jornal; - Proporcionar o acesso a jornal local na própria residência dos sujeitos, visando aumentar o grau de letramento e a aquisição da leitura e escrita.	- jornais variados	- Compra de jornais diversos na banca; - Identificação das partes dos jornais; - Estudo das manchetes do jornal; - Reconhecimento de Cadernos nos jornais e as diferenças entre eles; - Busca de emprego nos classificados; - Visita a um dos jornais locais e solicitação de doação de um exemplar diário para cada sujeito do projeto; - Preenchimento de ficha para o recebimento do jornal; - Produção de textos sobre os jornais.

V - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, serão descritos os resultados obtidos na etapa para a seleção dos sujeitos; no programa de práticas reflexivas de letramento e na avaliação inicial do grau de letramento.

5.1- RESULTADOS E DISCUSSÃO QUANTO À SELEÇÃO DOS SUJEITOS

5.1.1- Entrevistas com as famílias

As entrevistas foram realizadas utilizando-se o instrumento elaborado por Cárnio, Pereira, Sanches e Simões (2002) e revisado por Cárnio e Shimazaki (2003) para a análise do grau de letramento da família, buscando possíveis influências no nível de compreensão de leitura e escrita dos sujeitos. Participaram da entrevista 16 pais ou responsáveis pelos sujeitos sendo que 15 sujeitos foram selecionados para a etapa seguinte. Dos 15 sujeitos selecionados, somente 11 fizeram parte como sujeitos da pesquisa, portanto, serão apresentados os resultados relativos a esses onze sujeitos.

Os dados a serem demonstrados e discutidos foram coletados por meio do informante que deveria ser o pai e/ou a mãe, ou alguém da família responsável pelo sujeito pesquisado.

As entrevistas foram realizadas com cinco mães, dois pais, um casal e três irmãs, cujos resultados estão demonstrados no quadro XI.

Quadro XI- Caracterização dos pais ou responsáveis

Temas Sujeitos	Informante	Escolaridade		Profissão	
		Pai	Mãe	Pai	Mãe
Sujeito “1”	pai	analfabeto	E.F.In	aux. s.gerais	falecida
Sujeito “2”	pai e mãe	EM-Com	EF-In	vendedor	do lar
Sujeito “3”	irmã	EF-In	EF-In	falecido	do lar
Sujeito “4”	irmão	EM-Com	Sup-Com	aposentado	falecida
Sujeito “5”	mãe	EF-In	EF-In	motorista	do lar
Sujeito “6”	mãe	EF-In	EF-In*	falecido	professora
Sujeito “7”	mãe	EF-In	EF-In	vendedor	cozinheira
Sujeito “8”	mãe	EF-In	Analfabeta	desempregado	doméstica
Sujeito “9”	pai	Sup- Com	EM-Com	advogado	escriturária
Sujeito “10”	mãe	EF - In	EF-Com	vigia	do lar
Sujeito “11”	mãe	EM- In	EM- Com	aux. serviço	merendeira

Legenda- EF-In = Ensino Fundamental incompleto; EF-Com= Ensino Fundamental completo; EM-Com = Ensino Médio Completo e Sup-Com= Ensino superior Completo

* Essa mãe tem o equivalente ao ensino médio no Japão.

O quadro acima demonstra que o nível de escolaridade dos pais dos sujeitos é muito heterogêneo. A maioria (54, 5%) não tem o ensino fundamental completo e duas pessoas são analfabetas. Quatro (36,3%) pessoas têm o ensino médio completo e somente duas (18,1%) têm o ensino superior completo. Com exceção de uma mãe, que é professora de língua japonesa, por ser nativa e falante desse idioma, as outras mães são donas de casa ou exercem profissões relacionadas ao trabalho doméstico que, possivelmente, não exige nível muito elevado de letramento. A opção para exercer uma atividade profissional semelhante ao trabalho que faz em casa geralmente acontece, pois as mães das pessoas com necessidades especiais ocupam a maior parte do tempo com o cuidado desse filho, deixando a sua atividade para segundo plano. As profissões dos pais, por sua vez, exigem maior grau de letramento, portanto a escolaridade dos pais é superior à das mães, mas mesmo assim é baixo.

A respeito do baixo grau de letramento da família, Rojo (2001) alerta que os indivíduos que convivem em ambiente letrado, que tem contato com diferentes eventos de letramento e com portadores de textos tendem a ser mais bem sucedidas nas escolas.

Quanto ao prazer e hábito de leitura, oito (73,7%) entrevistados afirmaram que gostam de ler, mas a leitura deles se limita aos avisos da escola, livros escolares, receitas, catálogos telefônicos e bíblia. Apenas três (29,2%) entrevistados afirmaram que lêem revistas, jornais e livros. Os dados revelam que a maioria dos familiares dos entrevistados faz apenas leitura funcional e necessária à própria sobrevivência. A presença da leitura como forma de conhecimento, lazer e atualização não aparece.

Os dados acima mostram que a maioria dos pais ou responsáveis pelos sujeitos apresenta, segundo Rojo (1995), baixo grau de letramento, isto é, usam a escrita somente em situações, tais como na escrita de bilhetes, cartas, recados, cheques e para a transmissão de conhecimento efêmero, que a autora chama de uso mnemônico, isto é, a escrita de listas, anotações.

Quanto ao hábito de escrita, nove (81,8%) dos entrevistados afirmam que não gostam de escrever e, desses, apenas três (29,2%) escrevem receitas. Somente um (9,09%), com formação superior, afirma que gosta de escrever, e escreve relatórios, além de usar a Internet. Os dados mostram que a escrita, por ser uma função, teoricamente, mais difícil que a leitura, é menos usada. Cárnio (1995) relata que, ao efetivar uma pesquisa com alunos surdos em duas escolas do município de São Paulo, constatou que 47% da população pesquisada afirmaram que ler é mais difícil que escrever, 32% que escrever é mais difícil, 10% que ambas são difíceis, 5% afirmou que ambas eram fáceis e os demais não deram resposta precisa. Possivelmente, os indivíduos surdos, em função da necessidade de comunicação visual e da falta de linguagem oral, façam mais uso da escrita que as demais pessoas.

É possível afirmar que a leitura e a escrita utilizada pelos pais ou responsáveis pelos sujeitos pesquisados são apenas de ordem funcional e isso se deve ao baixo grau de escolaridade da família. Os pais, por terem pouco contato com materiais escritos, possivelmente, não tenham proporcionado aos filhos eventos de letramento diversos, tais como contar história noturnas, atividade considerada por Terzi (1995) como importante para o desenvolvimento do indivíduo e elemento desencadeador de atividades de leitura e escrita trabalhadas no modelo autônomo de letramento.

Todos os entrevistados afirmaram que incentivam os sujeitos pesquisados a ler. Para isso, solicitam que leiam ou copiem, alertam para a importância da leitura e escrita. Apenas dois entrevistados responderam que compram revistas e livros. A família, apesar de quase não ter o hábito da leitura e escrita reconhece a importância dessas práticas, todavia, somente dois entrevistados responderam que adquirem livros ou outros materiais escritos. O acesso aos materiais escritos são difíceis, pois as famílias, sendo de um nível sócio-econômico menos favorecido, apresentam dificuldades financeiras para tal. É possível afirmar, também, que as famílias, em função do baixo grau de letramento, tenham dificuldades de ajudar a selecionar os livros para os filhos.

Sobre o grau de letramento dos irmãos dos entrevistados, sete (63,6%) afirmam que lêem, sendo que a leitura mais comum são materiais do trabalho, materiais escolares, revistas, jornais, bíblia e receitas culinárias. Os irmãos, também, têm, segundo Rojo (1995), um baixo grau de letramento. Outras leituras relatadas foram, além das já citadas, bula de remédio, aviso da escola, livro de literatura e revistas em quadrinhos.

Quando se perguntou aos responsáveis o que gostariam que os sujeitos aprendessem durante a execução do projeto, todos responderam que desejavam que aprendessem a ler e escrever melhor, que entendessem o que lêem e que “aprendessem a contar” (desenvolvimento do raciocínio lógico). Essas expectativas estão ligadas a questões da vida adulta e ao mundo do trabalho, pois a maioria afirma que esses requisitos ajudariam os sujeitos a arranjar emprego e a ter uma vida próxima do normal tendo um companheiro, freqüentando o ensino regular e sendo aceito pela sociedade. Essas respostas demonstram

que a sociedade ainda não se preparou para receber as pessoas diferentes e exige que essas sejam produtivas, isto é, que trabalhem e gerem lucros. Os entrevistados têm claro que, numa sociedade de classes, como a brasileira, o indivíduo deve ser aproveitado pelo sistema produtivo. Isto é, para ser valorizado e reconhecido, é preciso produzir. Isso pode enfatizar a discriminação e a segregação daqueles que não conseguem se inserir no trabalho competitivo.

Quando se perguntou o que gostariam que o sistema educacional oferecesse aos sujeitos, todos afirmaram que queriam a escolaridade, pois acreditam que os filhos poderiam aprender muito se fossem ensinados. Essa preocupação corrobora resultados obtidos por esta pesquisadora que constatou, em pesquisa anterior, Shimazaki; Mori (1998), que as pessoas adultas com deficiência mental podem aprender e construir funções psíquicas superiores, desde que sejam colocados em situações planejadas de ensino e aprendizagem.

5.1.2 – Avaliação do nível de escrita para a seleção dos sujeitos.

Após a aplicação do teste de ditado de quatro palavras e uma frase, proposta por Ferreiro; Teberosky (1986), foi possível escolher 15 sujeitos que apresentavam, segundo as autoras, nível de escrita alfabético ou em transição do nível silábico-alfabético para o alfabético.

Das palavras e frase ditadas, obtiveram-se os seguintes resultados:

Quadro XII – Palavras escritas pelos sujeitos

Palavras ditadas Participantes	Borracha	livro	lapiseira	caderno	Eu ganhei um livro
Sujeito “1”	Borraxa	Livro	Lapizera	caderno	Eu ganei um livro
Sujeito “2”	Boracha	livru	lapiseira	cadeno	Eu ganhe um livreu
Sujeito “3”	Borracha	livru	Lapizera	cadenu	Eu gaei um livru
Sujeito “4”	Borracha	livro	Lapizera	cadrno	Eu ganhe um livo
Sujeito “5”	Borasa	livru	Lapizera	cadeno	Eu ganei um livru
Sujeito “6”	Borraxa	livro	lapizeira	Caderno	Eu ganhei um livro
Sujeito “7”	Bo rraa	livo	Lapizero	cadno	Eu gaei um livo
Sujeito “8”	Borracha	lvo	Lapisra	cadno	E u gaei 1 livu
Sujeito “9”	Borracha	livo	Lapis	cadeno	Euganeinu livu
Sujeito “10”	Borracha	livro	lapizeira	caderno	Eu ganhei um livro
Sujeito “11”	Boracha	livro	Lapizera	caderno	Eu ganhei um livro

O quadro XII mostra que oito alunos estão na fase que Ferreiro; Teberosky (1986) chamam de alfabética e quatro estão na transição do nível silábico-alfabético para o alfabético. Nas palavras que apresentam dígrafo e encontro consonantal, houve dificuldades de escrita. A palavra lapiseira foi grafada corretamente somente por um aluno. Entretanto, isso pode estar demonstrando que eles precisam de mais experiência com a leitura e a escrita para aprender a grafar as palavras.

A respeito da escrita das palavras, Lemle (1991) afirma que no caso da escrita de “borracha” por “borracha” e “lapizeira” por “lapiseira”, os indivíduos não sabem a origem das palavras e fazem a relação entre sons e letras corretamente, sem se preocuparem com a ortografia. Ela chama de relação concorrente quando “duas letras estão aptas a representar o mesmo som, no mesmo lugar, e não em lugares diferentes” (p. 23). Ela classifica esse tipo de falha como de terceira ordem. Nas escritas de “boraxa”, “boracha”, “borasa” para “borrracha”, a

troca de “r” para “rr” trata-se, também, de uma relação concorrente. A omissão do “i” em “lapisera” (lapiseira), ou a escrita de “livru” por “livro”, “cadernu” e “cadenu” e de “ganei” e “gaei” para “ganhei” referem-se, segundo a autora acima citada, à variação lingüística do português, que assume características da oralidade e tais alterações são classificadas, segundo a autora, como falha de segunda ordem. As escritas de “cadenu”, “cadrno” e “cadeno”, para “caderno”, “livo” para “livro” são classificados como de primeira ordem, quando o aluno está na fase de dominar “as capacidades prévias de alfabetização” (p. 40), isto é, falha de primeira ordem ou os sujeitos podem apresentar dificuldade fonoarticulatória e ter grafado as palavras de acordo com a sua fala. As escritas de “cadno” para “caderno” e “lvo” para “livro” mostram características da escrita em transição do silábico-alfabético para alfabético (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986). Na escrita de “Euganeinu livu” para “eu ganhei um livro” o aluno apresenta falha na consciência da unidade da palavra.

Quando questionados, oralmente, sobre os conceitos das palavras, todos sabiam que se tratavam de materiais escolares, nomeavam os vocábulos corretamente, e conheciam a sua utilidade, todavia, não tinham idéia do preço e nem de como eram fabricados os objetos escolares. Tal fato aponta para a possibilidade de o processo de aquisição da leitura e escrita desses sujeitos ter sido realizado de forma desvinculada da sua função social e do funcionamento, demonstrando a preocupação apenas com a descrição imediata dos objetos (SMOLKA, 1993).

5.1.3- Avaliação psicológica

A psicóloga realizou essa avaliação e selecionou, nessa etapa, 13 sujeitos classificados como deficientes mentais moderados ou severos (quadro nº I). Os dois sujeitos excluídos foram classificados como deficientes mentais leves e, outro, como deficiente mental profundo, uma vez que, não atendiam o requisito da proposta de pesquisa.

5.1.4- Pesquisa documental

Após contato com as escolas especiais e regulares, realizou-se a pesquisa sobre o histórico escolar dos sujeitos. As escolas atenderam a pesquisadora com prontidão e permitiram o acesso aos documentos dos alunos. As escolas especiais têm arquivo dos alunos com fichas de matrículas, registro de nascimento, fotos, endereço, anamnese e ficha de avaliação anual do aluno. Além de verificar o tempo em que estudaram, pode-se consultar os conteúdos trabalhados e os professores que trabalharam com os alunos.

É interessante ressaltar que, nas fichas, o conteúdo “*alfabetização*” é relatado para a maioria dos alunos. Isso vai de encontro com a pesquisa realizada por Aguiar (2002) que, ao estudar as pastas onde são arquivados os relatórios dos alunos constatou, que durante cinco anos, tempo verificado pelo autor, o conteúdo “*reconhecimento das vogais*” aparecia em quase todos os arquivos.

Em algumas fichas¹⁰ constatou-se que os professores mudavam apenas o ano letivo. O Sujeito “2” estudou oito anos com a mesma professora que escreveu “*alfabetização*” como conteúdo durante esse período. Nas fichas do Sujeito “2”, depois do ano de 1994, foram somente alterados os anos letivos. É possível afirmar que não há preocupação da professora e da coordenação pedagógica em acompanhar a vida acadêmica do aluno. A elaboração das fichas objetiva apenas cumprir as exigências da Secretaria da Educação do Estado. Na escola especial onde o Sujeito “1” estudou durante seis anos, foi encontrado somente a matrícula e o nome da professora. Ele estudou quatro anos com a mesma professora. O Sujeito “3” estudou seis anos com a mesma professora em classe especial, e nas três fichas localizadas aparecem os conteúdos, “*ensino das vogais e consoantes*” e “*raciocínio lógico*”. Ensinar durante anos somente “*vogais e consoantes*” para o aluno denota a falta de preocupação com a inserção social e a cidadania do aluno. Essa professora demonstra que não concebe as pessoas com deficiência mental como pessoas capazes de aprender e de ser

---

¹⁰ Será utilizado o termo “ficha”, pois nas escolas pesquisadas elas recebem essa denominação.

participativo na sociedade. Nas fichas do Sujeito “4”, elaborado pela professora no final do ano, não aparece o desempenho acadêmico, mas aparecem dados como *“ele é uma criança dócil, carinhosa e carente”, “tem a auto-estima baixa”, “precisa de muito amor”*. Esses relatos revelam que, possivelmente, a professora não se preocupava com a formação acadêmica dos alunos, remetendo à idéia comum, na Idade Média, do deficiente como “coitado” que, por isso, precisava de cuidado. Na ficha do Sujeito “5” não consta o nome do professor e não foi localizado nenhum relatório. O Sujeito “6” e o Sujeito “11” estudaram juntos durante seis anos com a mesma professora e mais três com outra, quando freqüentavam a escola especial. Em suas fichas, escritas em letra manuscrita pela professora, constam como conteúdos *“alfabetização e produção de texto”, “quatro operações”, “resolução de problemas”, “atividades funcionais” e “atividades da vida diária”*. Essa professora demonstra maior preocupação com a aprendizagem dos seus alunos. Dos sete anos que o Sujeito “7” estudou, cinco foram com a mesma professora e em seu relatório consta que foi ensinado *“comportamento adequado” “higiene pessoal” “vogais e consoantes” “junção de consoante” “leitura e escrita do nome”, “interpretação de texto”, “números”, “operação” e “sentenças matemáticas”*. Os três anos que o sujeito “8” estudou na escola especial estão descritos em relatório onde aparece que é *“agressiva, superprotegida, indolente e responde a professora”*. Esse relatório não apresenta nada sobre os aspectos cognitivos. Dos seis anos que o sujeito “8” estudou na classe especial, quatro foram com uma professora e dois outros, com outra professora. Foram localizadas três fichas da primeira professora, que ensinou *“leitura e escrita”, “interpretação de texto” e “matemática”*. Dos oito anos que o Sujeito “9” estudou, somente dois foram com a mesma professora e também não foram consecutivos. O Sujeito “10”, também, estudou com professoras diferentes ao longo dos sete anos que esteve nas classes especiais. Nos relatórios do Sujeito “10” e do Sujeito “9” aparecem atividades mais diversificadas, tais como *“leitura e escrita”, “produção de texto”, “interpretação”, “uso do dicionário”, “operações fundamentais”, “resoluções de situações problemas do dia-a-dia”* e consta uma observação de que as atividades são dadas de forma funcional.

O quadro XIII mostra as informações obtidas na pesquisa documental sobre informações curriculares dos alunos.

Quadro XIII - Informações obtidas na pesquisa documental

Sujeitos	Modalidade de atendimento	Conteúdo trabalhado	Tempo de permanência	Tempo com o mesmo professor
Sujeito “1”	Escola especial Classe especial	Alfabetização; leitura; numerais interpretação de texto	6 3	4 anos (EE) 2 anos (CE) 3 anos (NC)
Sujeito “2”	Classe especial	Alfabetização	10	6 anos 2 anos
Sujeito “3”	Escola especial Classe especial	Desenvolvimento de habilidades para a leitura e escrita; ensino das vogais e consoantes; raciocínio lógico.	2 8	2 anos (EE) 6 anos (classe especial)
Sujeito “4”	Classe especial	Não consta	14	4 anos 10 anos (NC)
Sujeito “5”	Classe especial	Não consta	6	Não consta
Sujeito “6”	Escola especial Classe especial	Habilidades básicas (EE); alfabetização e produção de texto (CE); quatro operações; (CE); resolução de problemas; (CE); atividades da vida diária(CE)	13 2	6 anos com a mesma professora (EE) 3 com outra (EE)
Sujeito “7”	Classe especial	Vogais e consoantes; junção de vogais; leitura e escrita do nome; interpretação de texto números; operações; sentenças matemáticas	7	5 anos
Sujeito “8”	Escola especial Classe especial	Não aparece (EE); leitura e escrita (CE); interpretação de texto(CE);matemática (CE)	3 6	5 anos com a mesma professora (CE)
Sujeito “9”	Classe especial	Leitura e escrita; produção de texto; interpretação; uso do dicionário; operações fundamentais; resolução de problemas	8	5 professores diferentes
Sujeito “10”	Classe especial	Leitura e escrita; produção de texto interpretação; uso do dicionário; operações fundamentais; resolução de problemas.	7	5 professores diferentes
Sujeito “11”	Escola especial Classe especial	Habilidades básicas (EE); alfabetização e produção de texto (CE); quatro operações; (CE) resolução de problemas(CE); atividades da vida diária(CE);	9 3	6 anos com a mesma professora (EE) 3 com outra (EE)

LEGENDA: EE – Escola especial; CE – Classe especial; NC – não consta

5.2- RESULTADOS E DISCUSSÕES SOBRE O GRAU DE LETRAMENTO DOS SUJEITOS: AVALIAÇÃO INICIAL

5.2.1 – Elaboração de uma lista de compras

O quadro abaixo mostra as palavras que os sujeitos escreveram na lista de compra.

Quadro XIV– Lista de compra

Participantes	Lista de compras elaborada	Interpretação da escrita
Sujeito “1”	Macarrão Pão Farinha Assucar Leite	açúcar
Sujeito “2”	Bacalal Óleo Dose Lingisa	Bacalhau Doce Lingüiça
Sujeito “3”	Faria Ovo Tonate Banana Tatu boneca	Farinha Tomate
Sujeito “4”	Lasanha Ovo Cadenó Cadera Quadro Parede	Caderno Cadeira
Sujeito “5”	Farinha Pão Mamão	
Sujeito “6”	Não fez	
Sujeito “7”	Pão Menino Mamãe Papai Pipa Pó	

Continua

Continuação

Participantes	Lista de compras elaborada	Interpretação da escrita

Sujeito “8”	Cane Lete Aros Pato	Carne Leite Arroz
Sujeito “9”	Carne Fruta Farinha Asucar	Açúcar
Sujeito “10”	Assucar Leite Farinha Chocolate Nescau	Açúcar
Sujeito “11”	Bobom Leite Doce Paste	Bombom Pastel

Durante a escrita da lista, constatou-se que a maior dificuldade dos sujeitos estava em saber o que poderia ser comprado em um supermercado e não em como escrever a palavra. Isso acontecia porque, possivelmente, os alunos quase não freqüentavam esses ambientes, não somente pelas condições socioeconômicas, mas, especialmente, porque não participavam das atividades da família ou de prática sociais comuns para indivíduos não portadores de deficiência.

Os alunos escreveram a lista com muitas dificuldades ortográficas, assim como no ditado de palavras e frase, revelando que necessitavam de mais experiências com a leitura e a escrita para superar tais dificuldades.

A escrita de “assucar” para “açúcar”, de “lingisa” para “lingüiça” e de “aros” para “arroz” apresenta a relação concorrente, falha de terceira ordem, como aponta Lemle (1991). Na escrita de “asucar” para “acúcar”, e “dose” para “doce”, os sujeitos fazem a correspondência entre sons e letras, ignorando que “s” entre vogais tem o som de “z”. Essa é uma falha de segunda ordem. A troca “lingisa” para “lingüiça” é, também, uma falha de segunda ordem. A omissão do “i” em “lete” para “leite” e “cadera” para “cadeira” pode estar demonstrando a variação dialetal, onde o sujeito registra a sua pronúncia. Na escrita de “bacalal” para “bacalhau” a aluno faz a relação monogâmica, isto é, cada letra corresponde a um som e o som é representado por uma letra, no entanto, na mesma palavra,

na troca do “u” pelo “l”, a aluno sabe que o som “u” pode ser representado de ambas as formas, mas ainda não sabe em quais palavras. Somente a experiência com a leitura e escrita pode ajudar a sanar tais dificuldades. Na escrita de “bacalal” para “bacalhau” a presença do dígrafo dificulta a escrita da palavra. Na escrita de “faria” para “farinha” há a omissão do “nh” e conseqüente perda da nasalidade. Lemle (1991) classifica tal problema como omissão de letras, ou seja, falha de primeira ordem. Também, segundo Ferreiro; Teberosky (1986), esse sujeito pode encontrar-se na transição da fase silábico-alfabético para a fase alfabética. Quanto à troca de “tonate” para “tomate”, Lemle (1991) afirma que essa falha ocorre em função do conhecimento inseguro do formato de cada letra. A escrita de “bobom” para “bombom” apresenta a perda da nasalidade, falha de primeira ordem, quando não se dominou o processo da alfabetização. Nas escritas de “cane” para “carne” e “cadeno” para “caderno”, a omissão do “r” pode estar relacionada à troca na articulação. A palavra farinha aparece várias vezes, pois o sujeito “1” perguntou como escrevia a palavra.

O sujeito “4” tentou escrever, mas como não conseguia pensar em coisas que poderiam ser compradas no mercado, escreveu algumas palavras copiando-as do caderno, e o sujeito “7” escreveu palavras copiando de alguns cartazes expostos na sala de aula. O fato de os sujeitos não saberem o que pode ser comprada no mercado e escreverem palavras diferentes pode estar mostrando que eles não freqüentavam vários ambientes. Isso pode ser atribuído à baixa condição sócio-econômica e, também, ao fato de serem deficientes mentais, muitas vezes, privados de tais participações, e conseqüentemente, com um desempenho lógico geral prejudicado.

Nessa avaliação, os sujeitos “1” “5” “9” e “10” tiveram melhores desempenhos. Os sujeitos escreveram palavras cujos referentes podiam ser comprados em um supermercado e as alterações que cada um deles cometeu é de terceira ordem. Tal fato demonstra que esses alunos estão mais atentos para a questão ortográfica e necessitam apenas de maior contato com a língua escrita, pois esses tipos de alterações são mais ligados ao conhecimento lingüístico. O sujeitos “2” e “11” escreveram quatro palavras e ambos grafaram corretamente somente uma palavra. Nas outras, cometeram falhas de primeira, segunda e terceira ordem, podendo-se classificá-los como tendo um desempenho médio. Das seis

palavras que o sujeito “3” escreveu, duas não poderiam ser compradas em um supermercado, e em três palavras cometeu falha de primeira ordem. O sujeito “8” teve um desempenho inferior; escreveu quatro palavras, dentre elas, três poderiam ser compradas em um supermercado e elas foram escritas de forma silábico-alfabético. Grafou corretamente a palavra “pato”, mas se sabe que na região em que mora, pato não é vendido em supermercado. Os sujeitos “4” e “7” escreveram seis palavras cada um, todavia, somente uma poderia ser comprado, em mercado. Esses sujeitos escreveram essas palavras, porque, talvez, não se lembrassem de outras coisas que poderiam ser compradas no local sugerido ou, então, porque não entenderam a solicitação da pesquisadora. É importante ressaltar que, como mostra o quadro XIV, quando eles escreveram palavras aleatórias optaram por aquelas que sabiam grafar corretamente.

O Sujeito “6” recusou-se a escrever. Quando questionado sobre o porquê dessa recusa, respondeu que tinha medo de reprovar e afirmou positivamente:

... eu quero aprender e estudar com a professora” (SIC).

Essa fala pode estar revelando um bloqueio positivo, indicando criticidade, ou seja, esse sujeito demonstrou a vontade de estudar e escrever e ficou com medo de errar, pois os pais haviam sido avisados que somente os alunos alfabéticos participariam da pesquisa.

Nessa fase da avaliação inicial, constatou-se que, apesar de serem alfabetizados, quando solicita-se que escrevam a partir de uma reflexão sobre algo (casas, objetos presentes num supermercado) ou seja, quando a escrita deve ter um sentido prático, os sujeitos da pesquisa apresentam muita dificuldade, não só com a ortografia, mas com a linguagem e, mais especificamente, nesse caso, com a categorização dos produtos que se podem comprar no mercado, pois o conhecimento de mundo dessas pessoas é limitado, em função da falta de participação social.

5.2.2- Preenchimento da ficha de emprego

Nessa etapa da pesquisa, solicitava-se que os sujeitos escrevessem o nome, endereço, nacionalidade, naturalidade, número do RG, filiação, estado civil e profissão (Quadro II).

Quanto à escrita do nome e endereço, todos escreveram o seu nome completo com facilidade, mas somente quatro sujeitos (“1”, “3”, “6” e “9”) souberam escrever seu endereço completo. Os outros escreveram somente o nome da rua ou, então, do bairro. Esse fato pode estar mostrando que, apesar do tempo que freqüentaram escolas, aos sujeitos não foram ensinadas as coisas mais necessárias e funcionais. Por outro lado, há o descompromisso das famílias em ensinar, pois o estigma de “incapacidade” deve ecoar nessas casas, onde é baixo o grau de letramento.

Todos tinham telefone em casa, mas somente cinco sabiam dizer o número. Esse fato denota que, possivelmente, a maioria desses alunos não telefonavam, nem recebiam telefonemas. Isso acontece, pois o círculo de amizades de indivíduos com deficiência mental se restringe aos colegas da escola e, se não sabem o número de seus telefones, não podem fornecê-lo aos colegas e nem falar com eles.

No item nacionalidade e naturalidade, os sujeitos mostraram não saber o significado da questão, pois apenas o sujeito “1” a respondeu. Os outros preencheram essas informações apenas quando a pesquisadora explicou o significado das palavras. Esse fato demonstra o baixo grau de letramento dos alunos que, apesar de conseguirem decodificar a escrita, não têm formado o conceito das palavras, reafirmando que as interações sociais dessas pessoas são reduzidas, e, no caso, a escola parece que não estar contribuindo para formar conceitos básicos.

Do total de 11 alunos, 7 tinham a carteira de identidade e somente o sujeito “2” a levava consigo. Todos os sujeitos, inclusive os que a possuíam, não sabiam a sua função e nem a importância dos documentos pessoais para as suas vidas, como pode ser exemplificado pela

resposta do Sujeito “10”, que respondeu que RG “era para carregar na carteira”. O sujeito “1” disse que o pai não deixava levá-la com medo de que pudesse perdê-la.

Possivelmente, os pais não acreditavam que seus filhos tivessem condições de cuidar de si mesmos, superprotegendo-os, quando não permitiam que os filhos levassem os documentos consigo. Esse fato é muito contraditório com a entrevista, quando os pais e responsáveis pelos sujeitos da pesquisa afirmam que gostariam que eles aprendessem mais para serem inseridos no mercado de trabalho.

Essa atividade referia-se à identidade pessoal e os sujeitos não souberam resolvê-la. Isso revela não somente um baixo grau de letramento, como também a necessidade de trabalhar a identidade pessoal de cada um, pois esse é um dos requisitos essenciais para a inserção social e para a própria sobrevivência e mobilidade da pessoa na sociedade.

5.2.3- Leitura e compreensão de um anúncio de jornal

Distribuiu-se um anúncio de oferta de emprego e pediu-se que os alunos o lessem e o interpretassem. Somente o Sujeito “1” soube dizer o que significava o anúncio, mas não sabia o que era registro geral. Foram dadas quatro questões escritas para serem respondidas da mesma forma.

Na primeira questão perguntou-se qual emprego era oferecido no anúncio. Os Sujeitos “3”, “4”, “6”, “9” e o “10” souberam responder, apesar de o Sujeito “10” ter escrito somente “auxiliar”. Os demais não souberam responder a questão.

O Sujeito “7” escreveu palavras aleatórias como: “mato” “gato” e “vavá” no lugar das respostas, demonstrando não ter compreendido a questão. Essa dificuldade pode estar relacionada ao fato de que, durante muito tempo, na escola, ficou copiando as mesmas palavras várias vezes, segundo relato do aluno e constatação em seu caderno. Essas palavras não tinham relação entre si e eram descontextualizadas. Esse fato explica o baixo grau de letramento desse aluno e, possivelmente, de outros que ficaram anos somente

executando tarefas repetitivas nas escolas e com as mesmas professoras. Esse dado corrobora com a pesquisa de Ide (1992) que afirmou que a educação do deficiente mental se restringe em preencher folhas e folhas de exercícios fotocopiados, sem significado concreto.

Na segunda questão, quando foi perguntado o local onde as pessoas interessadas no emprego deveriam comparecer, os Sujeitos “1”, “2”, “6” e “10” responderam copiando do anúncio o nome da rua. Os Sujeitos “9” e “11” responderam oralmente, mas, na escrita, o primeiro escreveu somente o primeiro nome da rua e o outro não escreveu. O Sujeito “7” soube dizer o nome da rua e o ônibus que levaria a esse local, mas não soube escrever a resposta. Os sujeitos “3”, “4”, “5” e “8” não responderam a questão de nenhuma forma.

Quanto à pergunta sobre os requisitos para trabalhar no emprego, segundo o anúncio, somente os Sujeitos “1” e “6” souberam responder. Os outros não responderam, apesar de terem lido o anúncio. Isso demonstra baixa compreensão do texto e baixo grau de letramento.

Na última questão, perguntou-se sobre outros requisitos necessários para exercer a função e somente o Sujeito “1” apontou a leitura e a escrita como requisito para o emprego.

Quatro sujeitos sabiam que se tratava de uma oferta de emprego, mas não sabiam onde se apresentar e qual era a função que estava sendo oferecida. Esses sujeitos compreenderam o texto lido, mas não sabiam relacionar o conteúdo do texto com seu conhecimento de mundo. Assim o texto não fazia sentido como um todo para eles.

A aplicação da avaliação inicial mostrou que os alunos tinham um nível muito baixo de compreensão de leitura, e de produção escrita, apesar de serem considerados alfabetizados. Esses dados corroboram com a pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do IBOPE, a respeito do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional de 2001, que testou 2 mil pessoas na faixa etária de 15 a 64 anos com o objetivo de apurar as habilidades de leitura e escrita dessa população. Na população pesquisada, havia indivíduos de todos

os níveis de escolaridade, todavia, 92% pesquisados, classificados como nível 1 de alfabetismo, afirmavam que sabiam ler e escrever, mas no desempenho dos testes apresentaram dificuldades na compreensão de leitura (RIBEIRO, 2003).

Na avaliação inicial dos sujeitos, constatou-se que o nível de leitura, escrita e sua prática social era muito baixo. Nas três avaliações, os sujeitos demonstraram um baixo desempenho e muita dificuldade tanto em produção escrita, quanto na compreensão de leitura, demonstrando reduzido conhecimento de mundo. Um dos meninos que trabalhava esporadicamente distribuindo panfletos, apesar de exercer tal atividade, observou-se que a atividade profissional não proporcionou uma interação melhor do sujeito com a escrita. As experiências sociais desses sujeitos são limitadas em todos os aspectos. Os pais colaboravam muito pouco na aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, por terem um grau muito baixo de letramento e porque, possivelmente, não acreditavam na capacidade dos filhos.

A escola, apesar de todos os sujeitos terem estudado por mais de cinco anos, também, não contribuiu para a apropriação e uso da leitura e escrita. Isso acontece na maioria dos programas destinados aos alunos com deficiência mental, pois muitos profissionais demonstram que não acreditam em seus alunos quando realizam com eles atividades sem sentido, durante longos períodos da vida escolar.

É preciso oferecer a esses alunos atividades que desenvolvam as funções psíquicas superiores, que os tornem sujeitos da própria história tal como o programa de práticas de letramento proposto por essa pesquisa que, acredita-se, pode levar os sujeitos a uma relação com a escrita e com a leitura que produza significados reais e pertinentes para aqueles que delas se apropriam.

5.3- RESULTADOS E DISCUSSÕES: PROGRAMA DE PRÁTICAS REFLEXIVAS DE LETRAMENTO

5.3.1- Primeiro bloco de práticas de letramento – Estudo dos nomes e sobrenomes

O primeiro bloco contou com três encontros nos quais foi explorado o tema “nome e sobrenome”, uma vez que se observou, durante as avaliações iniciais, que os sujeitos não tinham esse conceito, tão necessário à formação da identidade pessoal e, conseqüentemente, social.

Inicialmente, em roda de conversa, perguntou-se se os sujeitos conheciam o significado dos seus nomes, quem os havia escolhido e porquê. O sujeito “5” era o único que sabia que seu nome fora dado em homenagem ao primo que falecera um ano antes do seu nascimento. Os demais não sabiam. Solicitou-se que eles perguntassem aos pais por que tinham esses nomes.

Depois, foi distribuída uma folha onde estava transcrita a letra da música “A gente tem sobrenome”¹¹ (anexo III). Durante a leitura, os sujeitos foram demonstrando as suas dificuldades, pois apontavam com o dedo, liam soletrando palavras e solicitaram ajuda da pesquisadora e dos colegas. Após essa leitura, foi feito o entendimento do texto, de forma oral, solicitando a participação de todos. O texto trabalhado fala dos nomes de substantivos comuns e dos nomes e sobrenomes de pessoas, ou seja, dos substantivos próprios. Diferencia, também, o nome do sobrenome e dos apelidos.

Após a leitura silenciosa, perguntou-se o quê o texto abordava. Todos compreenderam parcialmente o texto, quando repetiam alguns nomes. Sabiam que o texto falava de nomes, de apelidos e riam de satisfação pela descoberta, repetindo as rimas.

Quando questionado sobre as impressões da leitura, o Sujeito “11” respondeu, satisfeito, que falava de “*Dedé e Zacarias*”. O Sujeito “2” respondeu que falava que:

Fafá de Belém é cantora e que Dedé e Mussum são da turma dos trapalhões”.

---

¹¹ Transcrito do disco “Toquinho: canção para todas as crianças”. Letra de Toquinho e Elias Andreato

Todos os alunos sabiam quem eram “Os trapalhões”, mas somente o Sujeito “1” lembrou que a música fala que Jorge Amado é escritor e Chico Buarque, cantor. Os Sujeito “3”, “5” “7”, e “10” conheciam somente os personagens mais populares. O Sujeito “4” sabia que Vinícius de Moraes era poeta e Ary Barroso era cantor. O Sujeito “10” sabia quem era Tom Jobim. O Sujeito “9” sabia nomear músicas de Chico Buarque, associou o nome a algumas obras do autor. Sujeito “2” falou que Jorge Amado escreveu o livro “Tieta”, que ele tinha assistido à novela na televisão, e que Caetano Veloso cantava uma música com o mesmo nome. Esse sujeito, para discutir a música, usou o seu conhecimento de mundo, isto é, as experiências do seu cotidiano. O sujeito “9” lembrou que o mesmo artista canta a música do filme “*Lisbela e o prisioneiro*”. Os nomes que os autores usam na música são de artistas, escritores, atletas e de personagens fictícios (He-Man). Os artistas mais conhecidos pelos alunos são aqueles que aparecem na televisão, frequentemente, como é o caso de Didi, Dedé, Zacarias, Mussum e Xuxa. Essas pessoas já apresentaram programas televisivos, geralmente, dirigidos à população com um baixo grau de letramento. Os outros personagens, Chico Buarque, Caetano Veloso, Ary Barroso, Jorge Ben, Charles Chaplin, Vinícius de Moraes e Tom Jobim são pessoas que apareciam menos na televisão e suas produções são direcionadas às pessoas com um bom grau de letramento. Os atletas, também, são conhecidos pelos alunos.

A partir dessas constatações, pode-se afirmar que a maioria dos alunos tem pouco acesso ao conhecimento mais elaborado, pois sua maior fonte de informações são os programas de televisão e, grande parte deles preocupam-se mais com o índice de audiência do que com o desenvolvimento da população que os assiste.

Quando se perguntou se alguém tinha assistido o filme anteriormente citado pelo sujeito “9”, somente o Sujeito “9” respondeu afirmativamente. Esse sujeito é o que tinha melhores condições sócio-econômicas e os pais com maior nível de escolaridade. Os Sujeitos “5” e “8” disseram que nunca tinham ido ao cinema e os sujeitos “1”, “4” e “10” tinham ido somente uma vez, quando a escola que estudava os levou.

Essas situações mostram que o grau de letramento dos alunos é baixo e as suas condições sócio-econômicas não favorecem sua participação em eventos de letramento que a sociedade oferece, pois o seu acesso, no caso, está vinculado ao pagamento de ingresso, e isso exclui muitas pessoas de tal participação. O Sujeito “2” disse que não gostava cinema porque:

não consigo ler tudo, as letra passam depressa (...), assisto televisão.

Os Sujeitos “6” e “7” concordaram com ele. A fala desse sujeito mostra que apesar de serem consideradas alfabetizadas, essas pessoas não conseguem usar com propriedade a leitura e isso limita a participação em eventos de letramento.

O Sujeito “8” lembrou uma música da cantora Fafá de Belém e o Sujeito “10” começou a cantar músicas do cantor Chico Buarque quando se perguntou se o cantor era conhecido.

É importante ressaltar que o nível de escolarização e o poder aquisitivo da família dos sujeitos “2”, “9” e “10”, que sabiam quem eram os personagens menos populares, é maior que o dos outros que conheciam somente os demais personagens. Possivelmente, a família desses sujeitos tem mais acesso ao conhecimento e à cultura, e um melhor grau de letramento. Esse fato corrobora com Soares (2003), que afirma que quanto maior o nível de escolaridade, maior o letramento. Oliveira (2002), também, afirma que aqueles que detêm os bens materiais têm maior acesso ao conhecimento.

Quando perguntados a respeito do sobrenome e do nome, todos sabiam que tinham ambos, mas os Sujeitos “7”, “8”, “10” e “11” não sabiam que o sobrenome era o nome da família. Quando lhes foi explicado, o sujeito “11” disse:

Acho que você está enganando, vou perguntar para a minha mãe.

A fala desse sujeito mostra que ele precisa de confirmação em casa. O Sujeito “3” respondeu:

... você é burro mesmo, tem que estudar na APAE.

O Sujeito “3” demonstra preconceito em relação a escolas especiais, todavia, demonstra, também, um nível maior de conhecimento sobre o tema *sobrenomes*.

Apesar de não ser o objeto dessa pesquisa, é importante ressaltar que, durante as intervenções, aconteceram outras situações em que era visível o preconceito, não somente em relação às escolas especiais, como também aos alunos com mais dificuldades e de aparência física mais comprometida. Se há a discriminação entre os próprios alunos classificados como deficientes mentais, uma vez que não há homogeneidade dentro dessa população, é possível supor que, na sociedade em geral, a questão da inclusão social pode se tornar mais distante.

Após a leitura do texto “A origem do sobrenome” retomou-se o significado da palavra “*sobrenome*” e o Sujeito “8” respondeu dizendo o seu sobrenome. Nesse momento, percebeu o conceito de sobrenome porque disse:

... todos na minha casa terminam igual

O Sujeito “7” ficou repetindo o nome completo de todos da sua família e, ao constatar o mesmo sobrenome, ria muito. As reações desses alunos mostram que a aprendizagem, além de desenvolver as funções psíquicas superiores, traz satisfação pessoal. Os alunos estavam construindo o conceito por meio da interação, como afirma Vygotsky (1986).

Os Sujeitos “2”, “3” e “10” leram o texto em voz alta. O Sujeito “10”, enquanto lia, sorria satisfeito cada vez que encontrava nomes de pessoas conhecidas durante a leitura. Como vários outros alunos disseram que gostariam de “ler em voz alta”, solicitou-se que o fizessem coletivamente.

Após a leitura da música, o Sujeito “6” mostrou-se satisfeito em afirmar que era muito bom estar estudando novamente e perguntou à pesquisadora o que era rima. O Sujeito “10” respondeu que:

...rima é jardim com jasmim e sim... pudim” .

O Sujeito “6” demonstrou que entendeu quando disse:

... então Jorge Ben rima com Fafá de Belém e Leonardo com Eduardo.

Nesse momento, esses alunos demonstravam que estavam descobrindo rimas, isto é, aprendendo na interação com os colegas e com a pesquisadora, conforme postula Vygostsky (1988). Trabalharam-se mais algumas rimas para o desenvolvimento da consciência fonológica, pois como afirma Santos (1996), refletir e manipular os fonemas e palavras, no caso as habilidades com rimas e aliterações e sua detecção, são primordiais para o desempenho da leitura.

Quando questionado por que o autor se referia, no texto, a alguns personagens utilizando o tempo verbal no passado, o Sujeito “6” respondeu que eles haviam falecidos. Esse sujeito tem noção de tempo verbal. Ele tinha desenvolvimento da linguagem e a sua compreensão foi melhor que a dos demais, apesar de ter se recusado a escrever durante a avaliação inicial e estar estudando em programa de educação especial por muito tempo. É possível afirmar, fundamentado-se em Orlandi (1999) que esse aluno tinha compreensão, pois além de explicitar os processos de significação presentes, ele compreendia outros sentidos que estavam no texto.

Quando se questionou o nome de outras pessoas famosas, os alunos citaram vários. O Sujeito “6” e “10” citaram, inclusive, as pessoas que são famosas por cometerem atos ilícitos.

As atividades realizadas com os alunos a partir da música permitiram que eles fizessem uso do seu conhecimento de mundo. Isso foi possível porque os alunos, com apoio da pesquisadora, discutiram o tema, trocaram e formularam idéias. Dessa forma, construíram o conhecimento de modo partilhado, pois como afirma Vygotsky (1988), o conhecimento sempre passa por outra pessoa para a sua construção.

Após atividades orais, solicitou-se que os alunos classificassem, por escrito, os nomes que apareciam no texto da música e outros que lembrassem, colocando-os em categorias (flores, brinquedos, doces e artistas).

Inicialmente, perguntou-se, oralmente, quais os nomes que apareciam no texto e quais outros eles conheciam. Todos participaram dizendo os nomes que apareciam no texto e outros nomes. Alguns repetiam os nomes ditos anteriormente pelos colegas.

É interessante que, nessa etapa, o sujeito “7” disse que havia nome de pessoas, doces, brinquedos e que tudo tinha nome. Quando perguntou-se o que era “*tudo nome*” ele respondeu: “*só nome gente*”. Possivelmente, para esse aluno, nome referia-se somente aos substantivos referentes às pessoas. Sendo assim, a partir da atividade, o significado dessa palavra tinha se ampliado.

Os Sujeitos “1”, “4”, “5” e “8” classificaram oralmente os nomes do texto, mas não o escreveram. A atividade abaixo foi feita pelo Sujeito “2”.

FLORES	BRINQUEDOS	DOCES	ARTISTAS
Rosa	bola	bolo	Chico Buarque
Camélia	boneca	mingau	Alanis Morissette
jasmim	patine	pudding	NY Barroso
			Jorge Guimaraes
			Jorge Benjor
			Paula de Brito

Figura 4 – Atividade do sujeito “2” – Escrita de palavras por categorias

A figura 4 mostra que o sujeito limitou-se a escrever os nomes que tinham no texto, categorizando-os corretamente.

O sujeito “6” escreveu vários nomes de atrizes e, para isso, solicitava constantemente ajuda da pesquisadora, perguntando como escrevia determinada palavra. Assim, o sujeito estava aprimorando a escrita com a ajuda de outra pessoa. Durante essa atividade, esse aluno demonstrou que conhecia os nomes de vários artistas e contou que assistia todas as novelas. Lembrava do nome de vários personagens e artistas.

classificação e acrescentar outros:

FLORES	BRINQUEDOS	DOCES	ARTISTAS
margarita	carinho de banana	doce de leite	Patricia Pillher
rosa	boneca	doce de leite	Claudia Raia
viola	patins	doce de leite	Claudia Abreu
amela	bola	doce	Gloria Pires
			Gloria Menegu
			Claudia Alencar

Figura 5 – Atividade do Sujeito “6” - Escrita de palavras por categorias

O sujeito “10” acrescentou outros nomes, mas teve dificuldade com a ortografia das palavras.

classificação e acrescentar outros:

FLORES	BRINQUEDOS	DOCES	ARTISTAS
ROSA	BOLA	BOLO	DE DE
CAMELIA	DA DO	mingau	ZACARIAS
SASMIM	BANCA	PUDIM	MUSSUM
VILOLETA	PATINS	DOCES	FAFA BELEM
MAGARETA	DOMINO	CHOCOLATA	XUXA
GIRASSOL	CASINHA	BICADERO	PELE

Figura 6 – Atividade do Sujeito “10” - Escrita de palavras por categorias

O sujeito 10 demonstrou que compreende o que foi solicitado e consegue categorizar. Para melhorar a escrita, precisa ter mais contato com a escrita por meio de atividades de letramento.

Os outros sujeitos realizaram a atividade proposta com muita ajuda, mas, ao final, pareciam estar muito satisfeitos com o próprio desempenho, pois quando se perguntou se haviam gostado da atividade, todos foram unânimes em dizer que sim, e o Sujeito “7” disse

que gostou muito e queria mostrá-la à mãe. Com rapidez, providenciou-se a cópia das atividades para que todos levassem a atividade para os seus familiares.

A segunda atividade do primeiro bloco consistia na escrita de nomes de pessoas da família. Solicitou-se, inicialmente, que falassem os nomes oralmente. Em seguida, os alunos foram convidados a escrever os nomes de seus familiares. Todos fizeram a atividade sem muitos problemas. Na atividade escrita, eles solicitaram ajuda da pesquisadora. Chamou-se atenção para que os sujeitos escrevessem os nomes e os substantivos próprios com letras maiúsculas. Explicou-se o conceito de substantivo próprio e como usar essa classe de palavras.

Na terceira atividade do terceiro bloco, foi solicitado que escrevessem rimas. Apesar de ter criado rimas oralmente feito de forma oral, a maioria não o fez corretamente na forma escrita.

Figura 7 – Atividades do Sujeito “8” - Atividade escrita sobre rimas

Esse sujeito conseguiu elaborar somente uma rima (*casa* com *rosa*). Na solicitação da rima para a palavra “*apelido*”, fez uma associação lexical, escrevendo “*Belém*”, referindo-se ao apelido da cantora Fafá de Belém. O mesmo acontecendo na escrita de “*Xuxa*” para a solicitação da rima de “*Aragão*”, pois ambos são artistas de televisão. Ao associar “*janela*” com “*jardim*” o sujeito fez uma aliteração, combinando as iniciais das palavras. Essa mesma associação aparece na atividade do sujeito “10”, na figura 8. O Sujeito “10” fez duas rimas (“*casa*” com “*rosa*” e “*Aragão*” com *confusão*), Ao relacionar “*apelido*” a “*Zico*” fez uma associação lexical demonstrando saber o significado da palavra, conseguindo diferenciar o nome de apelido.

Figura 8 – Atividade do Sujeito 10 - . Atividade escrita sobre rimas

Apesar de já terem manifestado que tinham formado o conceito da palavra rima, nessa atividade escrita não demonstraram isso. Os sujeitos se apegaram mais à semântica e ao léxico do que a fonologia, no caso da escrita. Pode-se afirmar que as atividades orais não estavam refletindo na escrita, dicotomizando a oralidade e a escrita.

Na próxima atividade, propôs-se que procurassem, em revistas, as pessoas citadas na música e outras pessoas famosas. Para isso, a pesquisadora levou vários exemplares para a sala. Os alunos ficaram tão empolgados com as revistas e as folhearam muito. Nesse dia, com a autorização da professora, as atividades se prolongaram. Deixou-se que eles manuseassem livremente as revistas. Quando achavam algumas pessoas ou objetos interessantes, eles mostravam para os colegas.

O sujeito “8” pediu para recortar algumas figuras de atores e cantores. Quando se concordou com a proposta, o sujeito “6” disse que gostaria de recortar figuras de carros e ônibus e o sujeito “4” procurava figuras de cavalos, pois:

Adoro pecuária e como sou gaúcho, quero ser peão.

Os sujeitos “3”, “5”, e “10” disseram que, também, levariam revistas para casa. A empolgação com as revistas e o pedido para levá-las para casa indica que esses alunos quase não têm acesso a materiais escritos, no caso, revistas. O manuseio e a leitura de revistas ajudam a melhorar o grau de letramento.

Esse fato foi confirmado, quando se perguntou aos alunos se eles tinham revistas em casa, e, somente os sujeitos “2” e “9” afirmaram que sim, que os pais as compravam. Esses mesmos sujeitos disseram que os pais lêem jornais. Combinou-se com os alunos que eles poderiam levar as revistas quando terminassem as atividades propostas.

Todos recortaram as figuras e, depois, em grupo, colaram em uma cartolina. Nos cartazes, os sujeitos escreveram os nomes das pessoas que haviam sido selecionadas. Para essas atividades, os alunos copiavam os nomes das revistas, ou escreviam com a ajuda dos colegas ou da pesquisadora. Dessa forma, procurou-se, por meio da mediação social, desenvolver-se o pensar para a abstração e a generalização.

É possível afirmar que o baixo grau de letramento dos alunos seja reflexo do meio social em que vivem, pois 73,7% das famílias não têm acesso a materiais escritos mais comuns como revistas e jornais. A partir dessa experiência, pôde-se planejar outras práticas de letramento, nas quais foram trabalhados blocos com revistas e jornais.

5.3.2 - Segundo bloco de práticas reflexivas de letramento - trabalho com os documentos de identificação.

Nesse bloco foi trabalhado, durante quatro sessões, o estudo dos documentos pessoais, pois na avaliação inicial verificou-se que a maioria dos sujeitos da pesquisa não tinha documentos pessoais. Os que tinham não sabiam a utilidade deles. A maior parte dos sujeitos tinham a carteira de identidade (63,6 %), mas apenas um a levava consigo, embora não conhecesse o seu conteúdo e função.

Inicialmente, com a ajuda dos sujeitos, listou-se, oralmente, os documentos que as pessoas deveriam ter. Os alunos citaram a carteira de identidade, o título de eleitor, a carteira de trabalho, a carteira de motorista, a carteira de reservista e a pesquisadora alertou-os para o cartão de CPF (cadastro de pessoa física). O registro de nascimento não foi citado pelos sujeitos. O sujeito “2” disse que tinha passaporte, porque já havia viajado para Portugal.

Nesse bloco, confirmou-se que sete sujeitos tinham a carteira de identidade, e cinco deles já a levavam consigo. É interessante observar que mesmo não se realizando até o presente bloco de práticas nenhuma atividade de conscientização, o simples fato, de na avaliação inicial, interrogar-se e questionar-se sobre o porquê não portavam os seus documentos, já provocou uma mudança de atitude. Pode-se dizer, fundamentando-se em Vygotsky (1997b), que a escola proporciona experiência histórico-cultural aos seus alunos e a pesquisadora já estava atuando sobre a realidade dos alunos. Quando se perguntou porque eles portavam, agora, o documento, o sujeito “1” respondeu que havia pedido ao pai. Quando se perguntou se os pais não tinham mais receio de deixar levar os documentos, ele respondeu que:

falei que você disse que qualquer pessoa perde documento, foias, brinquedos, daí meu pai deixou, até trazer o título.

Exibiu a carteira de identidade e o título de eleitor. O sujeito “3” também exibiu a carteira de identidade e os sujeitos “6” e “9” avisaram que, também, tinham trazido o documento. Os sujeitos “4” e “7” avisaram que trariam o documento e o sujeito “11” disse que havia ido com a mãe providenciar a carteira de identidade e aguardava com o protocolo e que o título de eleitor já estava pronto. Por isso, poderia votar, conforme solicitara o padasto, a um político da cidade. O sujeito “5”, também, mostrou o protocolo de solicitação do documento. A pesquisadora encorajou os demais sujeitos para que fizessem a requisição dos documentos que ainda não tinham.

Perguntou-se aos sujeitos quem tinha o título de eleitor. Diferentemente da avaliação inicial, somente os sujeitos “7” e “8” responderam negativamente. Quando se solicitou como conseguiram obter esses documentos, os sujeitos “5” e “10” citaram nomes de políticos da cidade. Os sujeitos “2”, “4”, “6” e “11” disseram que foram os pais ou algum membro da família, os sujeitos “1” e “3” citaram o nome de pessoas ligadas às comunidades de bairro e o sujeito 10 não sabia quem o tinha encaminhado para obter esse documento.

As famílias que se preocuparam com a obtenção dos documentos de identificação dos sujeitos são aquelas cujos pais tinham um nível maior de letramento e melhores condições

sócio-econômicas. Certamente, essas famílias tinham maior conhecimento de mundo e participação social mais ampla, isso pode estar atrelado ao grau de letramento. Certamente, o fato de a maioria dos sujeitos terem somente o título de eleitor e serem ajudados por políticos ou pessoas da comunidade para obter esse documento, pode ser uma das formas de angariar votos em períodos de eleição, como é comum no cenário brasileiro. Todavia, constatou-se que, apesar de os alunos já terem a idade mínima para votarem e ainda não terem esse documento, sugere que, possivelmente, os políticos ainda não se interessam pelos votos das pessoas deficientes. É possível que os sujeitos, ao fazer a avaliação inicial tenham se conscientizado da importância de ter documentos pessoais e solicitado e pedido aos pais que ajudassem na obtenção desses. Como o título de eleitor é o de mais fácil aquisição, esse foi mais facilmente providenciado.

Quanto ao CPF (Cadastro de Pessoa Física) e a carteira de trabalho, somente o sujeito “9” tinha ambos. Disse que a carteira de trabalho serve para “*procurar emprego*”. Explicou-se que a carteira de trabalho é um documento no qual a empresa onde a pessoa trabalha registra o empregado e que o documento não serve para procurar emprego. O sujeito contestou dizendo que as pessoas que não têm carteira de trabalho não podem ter emprego. A pesquisadora concordou com ele e esclareceu que ter carteira de trabalho e outros documentos é um dos requisitos necessários para a inserção no mercado de trabalho. Os sujeitos “7”, “8” e “11” questionaram as colocações da pesquisadora quando afirmaram que membros da família trabalham sem registro na carteira de trabalho. Provavelmente, pelo que se constatou nas anamnese, essas pessoas exerciam atividades profissionais onde não se exige um melhor nível de leitura e escrita, possivelmente, além de ter o salário menor, não têm pagas as obrigações sociais.

Solicitou-se aos alunos que trouxessem os documentos que tinham em casa. Os alunos que tinham a carteira de identidade a trouxeram, com exceção do sujeito “8”, que não trouxe os documentos solicitados, mas tinha a carteira de passe livre do ônibus. Sendo assim, sugeriu-se que analisassem esse documento. Os sujeitos “5”, “10” e “11” trouxeram, também, a certidão de nascimento.

Nesse dia, os alunos aguardavam a pesquisadora no portão do colégio e, quando a viram, correram para mostrar os documentos. Para estudar os conteúdos dos documentos, solicitou-se, inicialmente, que fosse feita uma cópia xerocada do documento. Deu-se R\$ 0,50 ou R\$ 1,00 para cada aluno e eles mesmos solicitaram o xerox e pagaram. O sujeito “8” pediu ajuda ao “2” e o sujeito “7” perguntou várias vezes se tinha que pagar pela cópia. Os demais fizeram as cópias sem dificuldades. Quando todos retornaram à sala de aula, perguntou-se a quantia que tinham ganhado e quanto haviam gastado. O sujeito “4” respondeu que tinha levado uma moeda (R\$ 0,50) e tinha trazido três moedas (0,25; 0,5 e 0,10), mas não sabia quantificar o valor, sabia que três moedas eram mais que uma moeda. Contou-se o valor das moedas com o sujeito e ele demonstrou a sua admiração quando disse:

Nossa, com três moedas posso comprar menos que com uma moeda, você é muito legal professora.

É importante ressaltar que esse sujeito sabia escrever e resolver as quatro operações, todavia não sabia usar o conhecimento escolar em situações práticas do dia-a-dia. Diante desse fato, pode-se afirmar que a matemática ensinada na escola é desvinculada da vida e obsoleta (D’AMBRÓSIO, 1992) e que, em situações que imitam o cotidiano, é possível ensinar os indivíduos a elaborarem seus conhecimentos. Os sujeitos “3”, “7”, “8” e “11” não sabiam dizer o quanto havia sobrado de troco, depois de terem feito as cópias. Contou-se o troco com os sujeitos e escreveu-se nos cadernos deles. O sujeito “11”, que tinha R\$ 0,90, perguntou se essa quantia era suficiente para ele comprar lanche. Respondeu-se que o lanche custava R\$ 1,50 e pediu-se que ele pensasse e respondesse. Ele disse que era possível comprar o lanche com a quantia que tinha nas mãos. Explicou-se que faltava dinheiro, mostrando-se os cálculos. Ele aceitou e disse que havia entendido. Essa atividade mostra que 45,4% dos sujeitos da pesquisa apesar de saberem ler, escrever e conhecerem as operações aritméticas, não conseguiam usá-las em situações práticas, como no caso. Isso ratifica a pesquisa realizada pelo pela Fundação Paulo Montenegro, apresentada por Ribeiro (2003) que elaborou questões práticas dos usos da leitura e da escrita e da aritmética e constatou que grande parte da população não conseguia usar esses conhecimentos

adquiridos na escola em situações do cotidiano. Os demais sujeitos fizeram as cópias e souberam quantificar o troco.

Com a cópia do documento, explorou-se o nome. Os sujeitos mostraram-se empolgados durante a atividade. Todos chamavam a pesquisadora para mostrar em seus documentos os nomes completos, o local de nascimento e os nomes dos pais. Os sujeitos solicitaram muita ajuda para localizar os dados. Somente os sujeitos “1”, “6” e “9” efetivaram essa atividade sem muitas dificuldades. O sujeito “5” ficou aborrecido quando certificou que o seu nome, que consta no registro de nascimento, é diferente daquele pelo qual é conhecido. Explicou-se que algumas pessoas têm apelido, mas ele continuou aborrecido, pois seu nome de registro diferia daquele pelo qual habitualmente era chamado pelos pais. A letra inicial (troca-se o “A” pelo “E”) estava diferente do registro e os pais não sabiam que no registro havia essa troca, pois segundo o pai, o nome escolhido não é o que consta no registro. O sujeito “11” mostrou-se satisfeito quando certificou que seus avós tinham nome, e não se chamavam “avós”. Esses sujeitos, sem dúvidas, foram privados de práticas onde o uso social da leitura e escrita fossem priorizados. Talvez a escola e a família tenham proporcionado poucos eventos de letramento, para que se efetivassem a aprendizagem e o desenvolvimento necessários à prática da leitura e escrita dessas pessoas.

Na próxima atividade desse bloco de práticas de letramento, foi transcrita, da lista telefônica da Editel do município de Maringá-PR e região, de 2004-2005, a parte “guia do cidadão” que contém informações sobre “onde” e “como” providenciar os documentos. Solicitou-se que os sujeitos lessem, inicialmente, como esse guia define cada documento (carteira de identidade, CPF, carteira de trabalho e título de eleitor). O sujeito “9” perguntou o que era brasileiro nato e brasileiro naturalizado. Quando foi explicado, o sujeito “7” disse:

Então meu pai é natural, ele nasceu no Japão.

Explicou-se que a palavra correta era “naturalizada”. Esse aluno estava aprendendo com a mediação social da pesquisadora, pois à medida que se discute e se procura construir,

indagar, questionar, as pessoas vão desenvolvendo as funções psíquicas superiores. Os sujeitos “1” e “2” disseram que os pais tinham nascidos em Portugal, por isso eram naturalizados. Explicamos que não era o caso, pois eles são beneficiados pelo Estatuto da Igualdade. O sujeito “1”, então, contestou e disse à pesquisadora:

Então você falou errado, você disse que são as pessoas que nascem em outros países, e fica brasileiro.

Respondeu-se que ele estava certo, mas perguntou-se aos outros sujeitos como a pesquisadora deveria ter explicado. O sujeito “5” respondeu que deveria ter dito que eram pessoas que nasciam em outros países, menos Portugal. Nessa atividade, o conhecimento de mundo dos alunos pôde ser ampliado, por meio da mediação pedagógica. Todos concordaram, menos o sujeito “10”, que disse à pesquisadora que havia nascido no estado de Mato Grosso por isso era naturalizada” Explicou-se que se tratava de um dos estados brasileiros, portanto, o sujeito era brasileiro nato. O sujeito “11” gostou da palavra naturalizado e ficou repetindo várias vezes e sorrindo. A mediação pedagógica suscitou a discussão e a aprendizagem. É importante salientar que os indivíduos estavam construindo conhecimentos culturais

Após essa atividade, orientou-se os sujeitos que ainda não tinham providenciado os documentos que assim o fizessem. Conversou-se com as famílias para que ajudassem nessa tarefa. É importante ressaltar que as famílias não se preocupavam em providenciar os documentos, pois, segundo a mãe do sujeito “7”,

A gente achava que ele não precisava de documento porque é doente.

Essa fala confirma que os pais não foram orientados, pelas escolas freqüentadas por seus filhos ou por qualquer outra pessoa da comunidade em que vivem, quanto à capacidade de seus filhos.

Nessa etapa da coleta de dados, a pesquisadora foi procurada pelas famílias dos sujeitos “3”, “4”. “7” e “11” que falaram da satisfação dos filhos em estarem freqüentando o

programa das práticas de letramento. O irmão do sujeito “3” contou que ele contornou no calendário da casa os dias em que estaria com a pesquisadora e, nesses dias, procurava vestir uma roupa melhor para ir ao colégio. É importante ressaltar que a pesquisadora não falava diretamente sobre a apresentação física dos alunos, mas elogiava aqueles sujeitos que usavam calças, e camisetas limpas e bem passadas, tênis ou sapato, pois a maioria vinha ao colégio de abrigo, camiseta larga, chinelo, cabelo sem pentear e sem corte. Esses fatos ratificam as pesquisas de Vygotsky (1997c) pois esse pesquisador afirma que a educação oferecida às pessoas com deficiência mental fundamenta-se em determinações negativas, conseqüentes da vivência no meio sócio-cultural que não é organizado o suficiente para a aprendizagem e o desenvolvimento dessas pessoas. Afirma, também, que a escola, organizada dentro de um modelo burguês, tem feito muito pouco para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das pessoas com deficiência mental, não contribuindo assim com a família que, na maioria das vezes, oferece pouco acesso ao conhecimento para as pessoas com deficiência mental.

É possível afirmar que as famílias com filhos deficientes mentais, muitas vezes, não ajudam essas pessoas, pois não têm acesso às informações quanto à capacidade das mesmas em aprender e se desenvolver. Essa afirmação pauta-se no fato de as famílias julgarem sem importância a obtenção dos documentos de identificação. A partir do momento em que se discutiu e se explicou a importância da participação social dos sujeitos da pesquisa, as famílias providenciaram os documentos.

5.3.3 - Terceiro bloco de práticas reflexivas de letramento - trabalho com rótulos e embalagens

Para a efetivação destas práticas de letramento, solicitou-se, com antecedência, que os sujeitos trouxessem diferentes rótulos e embalagens. Escolheu-se esse tema, pois se buscou atividades pedagógicas que não se distanciassem da vivência e do conhecimento adquirido no dia-a-dia dos sujeitos, uma vez que houve a preocupação constante com a inserção social dos sujeitos da pesquisa. Por outro lado, pesquisas como a de Kato (1994), Kleimam

(1995), Soares (2004) defendem a importância de a escola trabalhar diversos portadores de textos tais como rótulos e embalagens, pois são materiais de fácil acesso aos alunos.

Após a coleta dos materiais, iniciou-se a leitura dos nomes dos produtos. O sujeito “1” pediu à professora que o deixasse escrever os nomes dos produtos. Perguntou-se aos demais se também gostariam de escrever os nomes dos produtos. Todos responderam afirmativamente, todavia, somente o sujeito “6” não pôde realizar a atividades, porque tinha sido atropelado e estava com o braço engessado. Esse sujeito sofreu um acidente, mas faltou somente em dois encontros apesar da insistência da família para que cumprisse o repouso recomendado pelo médico. Segundo a mãe, não queria perder nenhuma atividade. Isso demonstra que os alunos estavam sendo incentivados para virem à escola em função dos conhecimentos que estavam elaborando.

O sujeito “5” copiou vários nomes de produtos e tentou reproduzir a escrita em outro idioma, mesmo não conhecendo o seu significado, uma vez que havia embalagens escritas em língua japonesa e o sujeito não conhecia essa língua. As atividades de cópias nas escolas, muitas vezes, se dão dessa forma: o aluno copia letras, palavras ou textos como se copiasse um idioma desconhecido, sem mesmo saber a direção da escrita das palavras ou a forma de uso do caderno. Esse sujeito é o que trabalhava na entrega de panfletos, mas esse trabalho, por ser mecânico, não lhe dava maiores condições de leitura de mundo. Ele não sabia dizer o conteúdo dos materiais que entregava, isto é, não conhecia o porquê da propaganda feita. Assim, seja na cópia da escrita das embalagens, seja na entrega dos panfletos, o sujeito não construía sentidos para a escrita, o que a tornava, para ele, uma atividade sem significação.

Quando se verificou que o sujeito “5” estava copiando palavras escritas em língua japonesa perguntou-se o que tinha copiado. Ele pegou a embalagem, viu uma figura e, de acordo com a figura, respondeu que se tratava de uma sopa japonesa. Realmente, a figura sugeria uma sopa. A pesquisadora explicou a todos que há no mercado vários produtos importados e, geralmente, nas suas embalagens, aparece a escrita usada no país de fabricação. O sujeito “9” concordou e observou que a língua espanhola aparece escrita em todas as

embalagens. Quando se perguntou o porquê, ele respondeu que era por causa do mercosul. O sujeito “11” perguntou o que era mercosul. A pesquisadora respondeu e o sujeito “4” complementou:

para ficar fácil usar os produtos do Paraguai, Argentina e Guai. (sic)

Nessa atividade, aproveitou-se o material para discutir o conhecimento de mundo e melhorar o nível de letramento dos alunos.

Solicitou-se que lessem os nomes dos produtos e copiassem.

Figura 9 – atividade do sujeito “5” – Cópia dos nomes das embalagens feitas pelo sujeito “5”

A figura 9 mostra a cópia dos nomes dos produtos das embalagens coletadas feita pelo sujeito “5”. Esse sujeito quase não cometeu falhas na escrita e revelou habilidade na reprodução das letras em outro idioma. É possível afirmar que essa atividade não exigiu muito raciocínio dos sujeitos, pois era apenas de cópias. Como já haviam revelado na avaliação inicial, os sujeitos não tinham dificuldade em copiar e, às vezes, até decodificavam o que copiavam, todavia, não conheciam o significado daquilo que estava escrevendo. Esses sujeitos estão em nível de decodificação, como aponta Castillo (1999) no que se refere às habilidades instrumentais. Na atividade de escrita dos nomes dos produtos das embalagens, todos os sujeitos não tiveram dificuldades, pois se tratava de cópia. A cópia é uma atividade muito utilizada para alunos com deficiência mental, pois não exige muitas habilidades e não necessita de ajuda, já que é feita de forma mecânica e repetitiva. Por isso, não consiste um instrumento de aprendizagem, sobretudo porque estimula uma visão da escrita completamente desvinculada de sentidos.

Durante essa atividade constatou-se que os sujeitos da pesquisas procuram os rótulos e embalagens que conheciam, que era mais familiar, e, às vezes, os que tinham trazido. Quando a pesquisadora falou em nome dos produtos, o sujeito “7” expressou:

nome Celso, nome pai e mãe, agora nome caixa.

Explicou-se que os produtos tinham nome e nome da fábrica. O sujeito “4” perguntou se o nome da fábrica era o sobrenome. Explicou-se que poderia equivaler, mas os produtos não tinham sobrenome, mas o sujeito insistiu dizendo:

Olhe leite da Nestlé, chocolate da Nestlé, bolacha da Nestlé; então nome é Nescau, suflair e bolacha e o sobrenome Nestle.

A pesquisadora concordou que poderia equivaler ao sobrenome e esse sujeito pediu para separar os produtos de acordo com os “sobrenomes” e explicou como deveria ser. A fala do sujeito mostra que as práticas de letramento anteriores haviam subsidiado o aluno que construíra conceito e sabia utilizá-lo em outra situação.

Aos poucos, todos os sujeitos começaram a separar os rótulos e as embalagens pelo nome das fábricas. Quando separou os produtos pela fábrica, o sujeito “5” pediu para separar como no supermercado, pois, no ano anterior, tinha participado de uma seleção de emprego em um supermercado como repositor e não tinha tido sucesso. Solicitou-se que separasse por categorias (alimentos, produtos de limpeza, brinquedos, eletrodoméstico). Os sujeitos, com a ajuda da pesquisadora, efetivaram a classificação. Em alguns rótulos e embalagens, os sujeitos, especialmente “1”, “5”, “8” e “10” precisaram de ajuda, pois não conheciam os produtos. Então, incentivou-se que lessem o nome do produto e não o nome fantasia. Esse fato aconteceu porque os sujeitos são oriundos de um meio muito pobre e têm pouco acesso aos bens materiais.

Solicitou-se que os sujeitos verificassem nos rótulos e embalagens as datas de fabricação e de vencimento dos produtos. Somente os sujeitos “6” e “9” sabiam da existência dessas datas nas embalagens; os demais desconheciam que os produtos portavam essas informações, apesar de afirmarem que, às vezes, faziam compras para casa. Esse fato sugere que as famílias dos sujeitos provavelmente não davam essas informações, pois, possivelmente, não acreditavam na capacidade de aprendizagem dos sujeitos. A escola, também, não se preocupou com essa leitura de mundo, oferecendo somente a uma “educação bancária”, sem preocupar-se com a cidadania dessas pessoas.

Na próxima etapa desse bloco, solicitou-se que os alunos elaborassem uma lista com os nomes dos produtos para fazerem uma pesquisa de preço em algum mercado próximo a casa deles. Foi recomendado que fizessem essa pesquisa sozinhos. Caso não conseguissem, deveriam solicitar a ajuda de alguém da família. Aqueles sujeitos que não conseguiam ir sozinhos ao mercado foram acompanhados por algum membro da família. Todos eles efetivaram essa tarefa. Nessa atividade, constatou-se que as famílias se preocuparam em ajudar os filhos, ao contrário do que havia informado o professor regente que trabalhava diariamente com esses alunos. No início da pesquisa, o professor queixou-se com a pesquisadora que os pais não participavam da vida escolar dos alunos e, com isso, contribuíam para que eles tivessem baixo rendimento. Possivelmente, as famílias dos

sujeitos estavam participando mais porque eles se mostravam muito satisfeitos e procuravam efetivar as atividades que desafiavam seus filhos a novas descobertas.

Os sujeitos “3”, “4”, “8” e “11” foram ao mercado acompanhados pelos pais e/ou irmão. O sujeito “1” relatou que foi sozinho a um supermercado e teve dificuldades de encontrar os produtos, pois foi a primeira vez que fora a supermercado grande, mas pediu ajuda a um funcionário. Quando se perguntou o que sentira ao ir sozinho disse:

fiquei com medo, mas você falou que a gente tem que perguntar quando não sabe e perguntei, fui educado ... eu não sabia que no supermercado vendia televisão, disco, carne, roupa, doce e muita coisa

Para esse sujeito, essa atividade estava ajudando a ampliar o conhecimento de mundo, a adquirir um pouco de independência e exercitar algumas questões discutidas em sala de aula.

O sujeito “2” contou à pesquisadora que fez uma consulta de preço pelo telefone. Quando se perguntou como tinha feito, ele explicou que ligou para o supermercado de uma pessoa conhecida da família, a mãe perguntou e anotou o preço e ele depois copiou. Perguntado o porquê de não ter feito a pesquisa sozinho, ele respondeu que a mãe não permitiu que fosse sozinho ao mercado e não havia quem o levasse. Essa família, apesar das constantes solicitações da pesquisadora, ainda protegia o sujeito. Essa postura é muito comum nas famílias das pessoas especiais¹², pois ao ter a imagem das mesmas como incapazes, acabam protegendo-nas e, com isso, impedem que aprendam e se desenvolvam. A pesquisadora sugeriu que fizesse a pesquisa na próxima vez, pois o sujeito “2” é independente na locomoção. No encontro seguinte, esse sujeito trouxe outra lista de preço e avisou que fez sozinho e que, na saída do colégio, passou no mercado sem a autorização dos pais. Solicitou-se ao sujeito que não fizesse mais isso e comunicou-se o fato à família que concordou que protegia o sujeito e que tentaria respeitar mais a independência do aluno.

---

¹² No início da pesquisa o sujeito “11” vinham a escola de transporte escolar pago pela família e a família do sujeito “3” e “8” traziam e buscavam ao colégio.

O sujeito ‘4’ relatou que foi ao mercado perto da casa, pediu para executar a atividade e falou das suas impressões. A respeito do supermercado disse;

professora, lá tá tudo separado, igual nós fez aqui, mais é mais separado. Tem lugar pra cerveja, suco, arroz, verdura, Omo, e para carne. Tem bastante tipo de cerveja, de bolacha e leite. E num é toda bolacha que tem preço igual.

A pesquisa de preço em mercado, que poderia ser considerada um trabalho simples, ajudou os sujeitos a conhecer o mundo, a organizar dados e classificá-los.

No início, distribuiu-se uma folha para que os sujeitos colocassem o nome dos produtos, a quantidade e o local pesquisado.

Para efetivar-se a pesquisa, solicitou-se aos sujeitos que substituíssem o item quantidade (unidade, dúzia, dezena) pelo ítem marca. Explicou-se que havia muitos produtos iguais de marcas diferentes.

Com exemplo, tem-se a produção do sujeito “5” na figura 10

NOME DO PRODUTO	QUANTIDADE	PREÇO	LOCAL
	marca		PESQUISADO
~~Pasta~~ suco de laranja ^{marca} ~~luz~~ ^{luz}	2,69	nova era	
massa de tomate ^{cica}	1,59	nova era	
~~Queijo~~ manteiga ^{Qualy}	3,13	nova era	
sabão em pó ^{Brilhante}	4,99	nova era	
suco de maçã ^{Adiz}	2,87	nova era	4
chocolate em ^{nestal}	3,39	nova era	
laranja ^{Dehin}	0,52	nova era	
Pasta de dente ^{Sorriso}	1,36	nova era	
sabão ^{campeão}			2
milho ^{Beleza}	1,07	nova era	
Filtro de papel ^{Brigitte}	1,40	nova era	
Araxá ^{Sedicia}			3
Óleo de soja ^{como}	2,69	nova era	
sabão em pó ^{omo}	6,15	nova era	
achocolatado ^{Garoto}	3,39	nova era	
Farinha ^{sol}	1,39	nova era	
maracujá ^{gelatina}	0,39	nova era	
Suco de manga ^{maguary}	2,15	nova era	
Arroz ^{Boeli}	8,90	nova era	
Leite ^{Lider}	1,15	nova era	

Figura 10 – Atividade do sujeito “6” e “9 - Pesquisa de preço

O sujeito “6” contou que fez a pesquisa de preço na volta do colégio e que o sujeito “9” foi junto, uma vez que moram perto e o mercado é o mesmo. Quando se perguntou como tinha feito, respondeu que o sujeito “9” procurava o produto e ele copiava. Apesar de não ter sugerido que a pesquisa fosse feita coletivamente, esses sujeitos a efetivaram em dupla, como forma de facilitar a tarefa. É importante registrar que essa forma de práticas estava ajudando os alunos a vencerem os próprios preconceitos, pois nos encontros da avaliação inicial, o sujeito “6” era o que apresentava “falas” que discriminavam os colegas.

Apesar de terem copiado os nomes e marcas dos produtos, a escrita aparece com algumas alterações ortográficas de 1ª, 2ª e 3ª ordem, segundo Lemle (1991).

Nessa etapa da pesquisa, foi solicitando aos sujeitos que escrevessem o nome do produto de maior e de menor preço em ordem crescente. Após essa atividade, organizou-se um mini-mercado na sala de aula e foram confeccionadas cédulas e moedas com os mesmos valores do sistema monetário brasileiro para que os sujeitos efetivassem atividades que imitavam compra e venda. Os alunos tiveram muita dificuldade em efetivar essa atividade e precisaram que a pesquisadora ensinasse as noções de inteiro (real) e frações (centavos), assim como precisaram de explicação e ajuda para compreender a seqüência numérica e sistema monetário. Os alunos não tinham noção do sistema monetário brasileiro, não conheciam cédulas nem moedas. Isso ratifica a pesquisa realizada por Pacheco e Shimazaki (2000) na qual os autores, em pesquisa de campo, verificaram que aos alunos com deficiência mental não são ensinadas sequer noções de sistema monetário, quanto menos o seu uso social.

Outra atividade desenvolvida foi a brincadeira do *stop*, que consiste em escolher uma letra do alfabeto e escrever nomes com a letra escolhida de acordo com categorias escolhidas previamente. Cada vez que se escreve um nome sem coincidir com outro grupo, ganham-se 10 pontos e quando se escreve o mesmo nome, ganham-se 5 pontos. Nessa pesquisa, escolheram-se os nomes de pessoa, frutas, animais e cidades. Propôs-se que a brincadeira fosse realizada em grupo e que esse se organizasse de acordo com as preferências dos sujeitos.

Os grupos escolhiam as letras do alfabeto. Os sujeitos escreviam com muita pressa e com satisfação, pois segundo o sujeito “7” era muito engraçado porque todos ficavam pulando tentando lembrar os nomes. O sujeito “8” disse que não lembrava de muitos nomes em função do nervosismo. O sujeito “9” disse que suas irmãs sempre brincavam de *stop* e não o convidavam. Agora ele poderia brincar com os amigos e com as irmãs. As pessoas com deficiência mental são, geralmente, excluídas de atividades que exigem raciocínio e rapidez, pois para realizar tais tarefas elas demoram mais. Pela fala do sujeito “9”, constata-se que, apesar de ser oriundo de uma família mais letrada e com bom nível de escolaridade, esse sujeito não participava das brincadeiras em família. O desenvolvimento dessa atividade mostra que é possível incluir um deficiente mental nas atividades, basta ter

disponibilidade e paciência. Por ser uma atividade lúdica, os sujeitos gostaram e informaram à pesquisadora que eles brincaram outras vezes sem a sua presença. Na educação oferecida para as pessoas com deficiência mental, o lúdico e o prazeroso quase não aparecem. Os conteúdos são trabalhados de forma fragmentada e a educação é caracterizada pela morbidez (Vygotsky, 1997c).

Os alunos tiveram muita dificuldade para escrever as palavras, mas, em conjunto, realizaram a atividade. Trocavam idéias, solicitavam que aqueles que estavam escrevendo o fizessem rapidamente para terminar antes que os outros, soletravam palavras quando o redator não redigia de forma correta, perguntavam aos colegas da equipe como era a grafia correta, faziam gestos, riam e vibravam muito frente aos acertos. Isso demonstra que as atividades em grupo, como estratégia de trabalho, nas quais se privilegia o coletivo podem ajudar para que a aprendizagem ocorra de melhor forma tanto no aspecto qualitativo quanto quantitativo.

Por ser uma atividade competitiva, os sujeitos procuraram efetivar melhor e quando entenderam que quando gritasse “*stop*” o jogo pararia, aqueles que não se lembravam do nome de algumas das categorias paravam o jogo rapidamente. Como exemplo, será demonstrada na figura 11, a atividade realizada pelos sujeitos “2”, “6” e “11”:

NOME DE PESSOAS	NOME DE FRUTAS	NOME DE ANIMAIS	NOME DE CIDADE
Wardemar			
Maria	maça		
Amanda	Abelha	Aguia	
Beatriz	Banana	Baleia	
Jazane	Jabutica	Jacaré	Jampore
Elaine	E	Elefante	
Clarane	Cacqui	Cachorro	Campina
Caio	cacqui	cachorro	campina
ivone		iena /	
Vanessa		Uaca	
Sandra		Sapo	Sampa

FIGURA 11 - Atividade dos sujeitos “2”, “6” e “11” – Brincadeira Stop

Quanto à forma da escrita, os sujeitos produziram alterações de 1ª e 3ª ordem, segundo Lemle (1991), o que demonstra que existem dificuldades na escrita por questões de transcrição fonética da fala. Grafaram os nomes próprios com letra minúscula, pois, possivelmente, ainda não tenham internalizado o seu uso. Escreveram “Wardemar” por “Waldemar”, o que revela a escrita de acordo com o dialeto utilizado, pois esse sujeito pronuncia desse modo tal palavra. A falha de terceira ordem aparece na escrita “iena” por “hiena”. Na escrita “abeila” por “abelha”, possivelmente, o sujeito quisesse transcrever a palavra de acordo com a fala “abelia”, mas errou na ordem dos fonemas. Os sujeitos não usaram os sinais de acentuação.

Quanto ao conteúdo, tiveram dificuldade de encontrar nomes de cidades e de frutas. Isso demonstra que o conhecimento de mundo é limitado em função da deficiência e das condições sócio-econômicas em que vivem, onde o acesso ao conhecimento e aos bens materiais são restritos.

Nas atividades desse jogo, os sujeitos, exceto o sujeito “11”, trabalharam em grupos trocando idéias, ajudando e procurando resolver os problemas que eram propostos. Como resultados pode-se apontar o melhor desempenho na escrita, principalmente por ter sido feita de forma partilhada.

As famílias começaram a participar das atividades e passaram a procurar a pesquisadora para contar os avanços que os indivíduos da pesquisa estavam tendo. Nessa fase, a família do sujeito “2” afirmou que não acreditava que ele pudesse aprender mais coisas, porque quando fora dispensado da escola, aos 18 anos de idade, e segundo a mãe:

a orientadora educacional explicou que a partir dessa idade pessoas com deficiência mental não aprendem mais.

Desde então, esse sujeito havia ficado em casa, pois não estava apto a entrar no mercado de trabalho. A fala da mãe revela que alguns profissionais que trabalham na educação de pessoas com deficiência mental não têm conhecimento a respeito da capacidade dessas pessoas e consideram a idade como fator para a aprendizagem. É importante que a formação desses profissionais sejam revista e que passem pelo processo de formação continuada e revejam a concepção de deficiência mental. Possivelmente, esse tipo de afirmação era feita até o ano de 1986 no estado do Paraná, quando foi aprovada a Deliberação 020/1986, que legislava a continuidade do atendimento educacional às pessoas com deficiência mental.

A pesquisadora foi procurada, também, pelas mães dos sujeitos “2” e “6” e pela irmã do sujeito “3” que afirmaram que eles estavam mais felizes, vinham ao colégio alegres e recusavam-se a faltar nos dias das práticas. Esses sujeitos começaram a contar para as famílias as atividades que realizavam na escola, começaram a emitir opiniões e participar mais das atividades em casa. A professora regente dessa turma, também, disse que os alunos estavam perguntando mais, interessando-se mais pelos materiais escritos e não faltavam mais às aulas.

5.3.3- Quarto bloco de práticas de letramento – trabalho com receitas

Durante o estudo dos rótulos e embalagens, ao perguntar-se a utilidade dos produtos, os sujeitos respondiam que os utilizavam para executar determinada receita culinária. O sujeito “8” sugeriu:

professora, vamos fazer um bolo na sala, aqui tem fogão e dá para fazer

Quando lhe foi dito que essa atividade poderia ser feita ao término do bloco com rótulos e embalagens, os sujeitos aplaudiram. Finalizando as atividades do bloco 3 das práticas de letramento, a pesquisadora solicitou a eles que trouxessem as receitas culinárias mais utilizadas pela família.

No encontro seguinte, o sujeito “4” esperou a pesquisadora no portão da escola e disse que havia chegado cedo, antes do porteiro do colégio porque queria fazer um bolo e mostrou a receita e os ingredientes para executá-la. Disse que o pai havia comprado os ingredientes e ele tinha separado e trazido para o colégio. Quando perguntado sobre a razão de chegar tão cedo, respondeu que não conseguira dormir porque queria fazer o bolo. Para esses alunos, possivelmente, durante o tempo que freqüentaram a escola quase não se ofereceram a eles atividades com as quais se identificassem e que fossem prazerosas. Uma atividade considerada simples, como a execução de uma receita, foi capaz de empolgar a ponto de tirar o sono do sujeito “4”.

Nesse dia, reproduziu-se, no quadro de giz, a receita que o sujeito “4” tinha trazido. Solicitou-se a todos os sujeitos que lessem e explicassem os procedimentos para a sua execução. Os sujeitos leram a receita, no entanto, diante dos ingredientes e dos recipientes, eles não sabiam o que fazer. Acredita-se que esse fato deve-se à falta de conhecimento não só lingüístico, como também a falta do conhecimento extralingüístico, de mundo, de ausência de vivência concreta e participação em atividades familiares como a culinária.

A pesquisadora leu a receita com os alunos por três vezes, pois os alunos pediram que ela fosse relida, e explicou o vocabulário. Quando se lia a receita, o sujeito “11” ria e fez o comentário:

como faz chá de farinha, a Midori ficou louca.

Na receita, pediam-se “*duas xícaras de chá de farinha*”. O sujeito “3” e “7” concordaram com o “11” e riram. O Sujeito “1” chamou atenção dos colegas dizendo:

vocês não devem rir da professora, tem que rir do “4” porque ele que trouxe a receita e a professora só tá lendo.

Os sujeitos haviam compreendido o texto de forma literal, por não ter conhecimento de mundo para entender a linguagem que estava sendo utilizada. A pesquisadora perguntou à turma o que significava a expressão. O sujeito “10”, que tinha um conhecimento de mundo mais amplo explicou que “xícara de chá de farinha” era uma unidade de medida. O sujeito “7” disse:

... então vai molhar a farinha e não vai dar para fazer o bolo.

O sujeito “6” explicou:

seu bobo, a gente pega xícara de tomar chá e mede a farinha, o açúcar. Você não sabe que tem xícara para tomar café, chá e leite. A xícara do café é mais pequena que do chá.

Explicou-se que, por uma questão de praticidade, usam-se medidas não convencionais nas receitas e foi possível constatar que por meio do conflito, os sujeitos estavam construindo o conhecimento de forma partilhada.

No entender de Castillo (1999) os sujeitos “1”, “3”, “7” e “11” apresentavam o nível de compreensão literal.

Para se efetivar a receita, a pesquisadora explicou o significado dos termos utilizados tais como: clara em neve, separar, reservar, fogo morno. Os sujeitos tiveram dificuldade em entender o processo de elaboração do bolo e a pesquisadora teve que ajudar constantemente, pois quando conheciam os termos não sabiam executar. Essa atividade mostra que os alunos tinham um baixo grau de letramento, não só pela alfabetização, mas também pela falta de participação social, especialmente, nas situações do dia-a-dia.

Realizou-se, ainda nesse bloco, uma pesquisa de receitas culinárias em revistas, embalagens e livros. Solicitou-se que os sujeitos manipulassem esses portadores de textos para procurar receitas. Todos se interessaram pelas revistas que a pesquisadora havia levado para a sala de aula.

É importante narrar que, no primeiro encontro, com o objetivo de buscar receitas, os sujeitos, apesar das constantes solicitações, não efetivaram a tarefa. Eles folheavam as revistas à procura de assuntos do próprio interesse (fotos de artistas, cavalos, carros, filmes) e pediram para recortar as figuras que interessavam. A pesquisadora autorizou que os sujeitos recotassem e colassem as figuras, embora não fossem essas as atividades que planejara para aquele encontro. Somente no encontro posterior os alunos selecionaram as receitas.

Após a escolha das receitas, pediu-se aos sujeitos que lessem e explicassem como elas seriam feitas e quais ingredientes seriam necessários. O sujeito “8” disse que havia recortado um receita que não sabia o que era. Perguntou o que era “*bolo floresta negra*”. Explicou-se que era o nome dado a um bolo de chocolate. O sujeito perguntou o que era Chantilly e afirmou que nunca tinha visto e nem comido uma cereja. O sujeito “5” disse:

eu só recortei receitas de coisas que eu sei o que é, tinha um monte de receitas que eu nem sabia o que era.

Os demais concordaram com o sujeito “5”. Esses alunos vêm de uma população de baixo nível de renda e tem pouco acesso aos bens materiais. A respeito disso, Bordieu (1999) afirma que as famílias transmitem aos seus filhos os bens culturais e isso contribui para

definir o capital cultural que está diretamente associado às classes sociais e é responsável pela diferença inicial dos indivíduos diante das experiências escolares. O capital cultural da família ajuda no conhecimento de mundo e fornece subsídios para a aprendizagem escolar.

Após a leitura de várias receitas, escolheu-se a de brigadeiro. Para tanto, fez-se a lista dos ingredientes necessários, procurou-se na lista de preços e discutiu-se uma forma de adquirirem-se os ingredientes. Os sujeitos “3” e “9” disseram que poderiam trazer de casa, o sujeito “2” sugeriu que cada um trouxesse um ingrediente. Todavia, o sujeito “1” disse que não teria condições financeiras de trazer. Os sujeitos “5” e “8” concordaram com ele. O sujeito “7” disse:

vamos com a professora comprar no supermercado.

Concordaram com a sugestão do sujeito “7”. E a pesquisadora comprometeu-se em pagar as contas. É importante ressaltar que a pesquisadora reconhece que essa foi uma atitude paternalista, pois apesar de criticar constantemente essa atitude na educação especial, nesse momento agiu como tal. Combinou-se que iriam fazer a compra no supermercado onde o preço era menor, segundo a pesquisa realizada. Entretanto, o supermercado era distante e a turma teria que ir de ônibus. O sujeito “10” avisou que eles tinham a carteira de passe livre. Somente os sujeitos “4” e “11” não tinham a carteirinha. Solicitamos às famílias que, no próximo encontro, mandassem dinheiro para o ônibus.

No dia da ida ao mercado, a família do sujeito “4” não assinou a autorização alegando que ele não atendia os professores e não sabia tomar um ônibus. A família desse sujeito o protegia e tolhia sua liberdade. Os sujeitos “4” e “11” relataram que nunca haviam andado de ônibus. O sujeito “11” sentiu-se muito satisfeito em pagar a passagem e receber o troco.

No supermercado, os sujeitos foram recebidos pela pessoa que responde pelas relações públicas, pois a pesquisadora tinha solicitado a visita. Os alunos, com a ajuda da pesquisadora, procuraram os produtos. O sujeito “11” (com 18 anos de idade) disse:

a gente não é nem adulto para comprar. Quem faz isso é minha mãe e o meu pai.

Quando questionado sobre ser adulto, ele afirmou que era criança. A família e a própria escola, muitas vezes, trata as pessoas com deficiência mental como se fossem crianças, mesmo quando jovens e adultas e isso faz com que elas tenham atitudes infantis, mesmo quando adultas.

No mercado, o sujeito “8” sugeriu que comprassem ingredientes para fazer um bolo, o que foi aceito. No momento da escolha dos produtos no supermercado, os sujeitos “2”, “3”, “6” “7” e “10” eram os que liam o nome dos produtos, locais, datas de fabricação e validade. O sujeito “9” os guiava. Esses sujeitos já estavam utilizando os conhecimentos adquiridos nas práticas de letramento. Os sujeitos “1”, “5”, “8” e “11” estavam mais preocupados em conhecer, ver os produtos comercializados, pois era a primeira vez que iam àquele supermercado.

No encontro seguinte, os sujeitos esperavam a pesquisadora muito empolgados e, segundo a professora da turma, no dia anterior comentaram muito sobre a ida ao supermercado. Solicitou-se que separassem os produtos, lessem as receitas digitadas e, em conjunto, executassem-nas. Os alunos leram, lembraram dos cuidados pessoais para manipular os alimentos e efetivaram a atividade. Durante a efetivação das receitas de bolo e brigadeiro, os sujeitos “5” e “9” organizaram os materiais. Nessa atividade, os sujeitos já liam e interpretavam as receitas, sem dificuldades. Os sujeitos tinham apreendido, pois tinham sido ensinados.

Neste bloco de atividades discutiu-se, também, a origem dos produtos e todos tinham a idéia de que os produtos vieram do supermercado, mas insistiu-se em perguntar sobre o processo de produção. Refletiu-se com eles sobre o processo de transformação de cada alimento e as várias etapas da transformação. Após essa discussão, solicitou-se que escrevessem um texto, em grupo, sobre o processo de produção e transformação de um dos ingredientes utilizado no bolo. Os sujeitos se dividiram em três grupos e realizaram a tarefa.

Os sujeitos “2”; “3”, “6” e “7” fizeram uma escrita partilhada e produziram o texto da figura 12

Figura 12 - Atividade dos sujeitos “2”; “3”, “6” e “7” - produção de texto

O sujeito “6” escreveu, mas todos participaram. O sujeito “3” solicitou à pesquisadora que o esperasse copiar o texto novamente, pois gostaria de entregar de forma mais legível e agradá-la. Apesar de ter escrito em itens, o texto apresenta estrutura correta, organização temporal e conhecimento extralingüístico. Quanto ao conhecimento lingüístico, pode-se afirmar que os sujeitos escreveram com concordância verbo-nominal. Cometeram alterações ortográficas como “empalagem” por “embalagem”, que Lemle (1991) chama de primeira ordem, isto é, a troca dos fonemas surdos pelos sonoros. Esses sujeitos trocaram os pares que diferem somente na sonoridade e também as alterações de segunda ordem, no que se refere às marcações gráficas do traço de nasalidade. Como por exemplo na escrita de “catan” por “catam”.

Os sujeitos 1, 4 e 8 também produziram uma escrita compartilhada, como exemplifica a figura 13:

Figura 13 - Produção escrita espontânea dos sujeitos “1”, “4” e “8”

A produção escrita desses sujeitos não obedece à sequência lógica temporal dos fatos quando inicia com a frase “o suco sai do pomar”, mas depois da primeira oração começa a apresentar uma sequência lógica. Enquanto o sujeito “8” escrevia o texto, o sujeito “1” corrigia, apagava e solicitava que reescrevesse. Para a manutenção da escrita, os sujeitos utilizaram o advérbio em excesso e não utilizaram os sinais de pontuação. Esses sujeitos discutiram durante a elaboração do texto e perguntavam a ortografia correta à pesquisadora. Quanto à ortografia, segundo Lemle (1991), apareceram alterações de segunda ordem, pois os sujeitos fazem a transcrição fonética das palavras, por exemplo: “fai” por “faz” e “pranta” por “planta”. Possivelmente, essa escrita retrata a fala desses sujeitos que apresenta diferenças dialetais. A escrita de “pou” por “põe” pode estar revelando dificuldade na relação fonema e grafema, pois provavelmente eles sabiam que se escrevia de forma diferente, mas não sabiam fazê-lo.

Da mesma forma, a produção escrita dos sujeitos “5”, “9” e “10”, que aparece na figura 14, apresenta, também, algumas questões a serem analisadas.

COMO PAIS SUCO
 DE UVA
 O SUCO FICA NA FAZENDA
 DE POIS ~~FAZ~~ PANTA
 E CRESE DE POIS CUIDA
 E DE POIS RECOLHE
 E LEVA ENCIMA DO CAMINHÃO
 E LEVA NA FABRICA
 E DE POIS VAI PARA ~~PARA~~
 MERCADO E POIS NAS CAXINHA
 E COMPRA E VAI PARA CASA

Figura 14 – Produção escrita dos sujeitos “5”, “9” e “10”

Esse foi o grupo que mais discutiu para elaborar o texto. O sujeito “10” escreveu o texto apesar dos protestos do sujeito “5” que, ao verificar a escrita, justificou com a pesquisadora dizendo que o sujeito “9” havia escrito com muitos erros e que a pesquisadora poderia atribuir a nota zero ao grupo. O sujeito estava preocupado com a avaliação que a pesquisadora poderia fazer. Explicou-se que atribuir notas não era intenção da pesquisadora e que o objetivo era verificar se eles haviam entendido e como eles escreviam. A produção escrita mostra que os sujeitos escrevem com lógica e apresenta utilização dos tempos verbais de forma correta. Dos três textos produzidos é o que apresenta maior conhecimento extralingüístico. Possivelmente, esse tenha sido a contribuição do sujeito “9” que apresenta bom conhecimento de mundo. Quanto à escrita, o texto apresentou falhas semelhantes ao texto anterior.

Nesse bloco constatamos que, de modo geral, os sujeitos tinham tido progresso, todavia, na produção de texto escrito, apresentaram muitas dificuldades.

5.3.5- Quinto bloco de práticas reflexivas de letramento – trabalho com revistas

Considerando o interesse dos sujeitos por revistas, no primeiro encontro do bloco, programou-se uma visita a uma banca de revistas e jornais para contato dos sujeitos com esses portadores de textos e com a sua comercialização. Todos os sujeitos participaram da atividade. Ao chegarem na banca, o sujeito “6” pediu aos colegas que folheassem as revistas com cuidado para não rasgá-las. Os alunos se interessaram por temas diferentes, tais como pecuária, artistas, novelas e história em quadrinhos.

Os alunos compraram as revistas com seus próprios recursos financeiros e levaram para a sala de aula. Nesse dia, segundo a professora da turma, mesmo depois que a pesquisadora se retirou, os sujeitos não quiseram realizar outras atividades, leram as revistas e discutiram os assuntos abordados. Essa atividade de pesquisa foi incorporada na sala de aula pela professora. Portanto, deixou de ser somente uma pesquisa de preço, passando a subsidiar outras questões que o professor pode discutir.

No segundo encontro, eles contaram que os pais e os irmãos viram as revistas. O sujeito “8” contou que não trouxera a revista, pois a irmã tinha levado ao trabalho e alguém tinha pego a revista e não a devolveu. Esse sujeito tinha escolhido, na banca, uma revista que mostrava novelas e artistas televisivos. Não demonstrou interesse por nenhuma outra revista e a família, que apresenta baixo grau de letramento, quase não tem contato com materiais escritos. As famílias do sujeito “2” e “4” enviaram mais revistas usadas para o colégio, e os pais do sujeito “9” compraram outras revistas.

Essas famílias são as que têm melhores condições socioeconômicas, grau de letramento mais elevado e oferecem maior incentivo para a leitura de seus filhos. Paralelamente à escola, possivelmente, as famílias trabalhavam com esses portadores de textos em casa, fator esse que pode influenciar no desenvolvimento lingüístico desses sujeitos.

Nesse encontro, foram discutidas as manchetes e as notícias contidas nas revistas. Explicou-se que as manchetes são escritas em letras maiores para chamar a atenção dos leitores e atraí-los para a compra. O aluno “3” alertou que as revistas tinham um nome.

Explicou-se que até a publicação de uma revista, é preciso o trabalho de vários profissionais, tais como de repórteres, fotógrafos, diretores, redatores, pesquisadores, operários da área gráfica, dentre outros. O sujeito “3” disse que gostaria de trabalhar em uma editora como repórter. Quando se perguntou quais os requisitos necessários para exercer-se a função de repórter, ele não sabia responder. O sujeito “4” afirmou que era necessário saber ler, escrever e ter comportamento adequado. O sujeito “9” acrescentou que precisava de estar vestido adequadamente e não deveria estar trajado como o sujeito “11”, que vestia roupas largas e coloridas, apesar da exigência do uso do uniforme no colégio. Constatou-se, nesse dia, que os outros sujeitos haviam mudado o jeito de se vestir. Arrumavam-se melhor, e as roupas e calçados estavam de acordo com os seus tamanhos.

Na proposta da pesquisa esse aspecto não fazia parte dos objetivos, mas se constatou uma melhora na auto-estima dos sujeitos, pois houve uma busca em melhorar a sua imagem visual, demonstrando que esses sujeitos, possivelmente, estavam generalizando o cuidado e a atenção com as tarefas escolares para o cuidado e a atenção pessoais.

Todos os sujeitos identificaram os nomes e as datas de edição das revistas com facilidade. Quando se falou em local de edição, o sujeito “2” insistia em afirmar que as revistas eram editadas em Maringá, uma vez que haviam sido compradas nesse município. A pesquisadora explicou que as revistas eram editadas em outros municípios, no caso, em São Paulo e, depois, levadas para outros lugares do Brasil e, muitas vezes, para outros países. O sujeito “7” explicou:

Eles fazem a revista depois de entrevistar, estudar, colocam na impressora e depois carrega no caminhão e entregam.

O sujeito “4” disse:

... o motorista viaja de noite e traz a revista, depois o carteiro entrega no prédio e o síndico entrega nos apartamento.

O sujeito “10” perguntou o que era síndico. O sujeito “2” explicou e o sujeito “3” perguntou à pesquisadora quanto era o salário mensal do síndico. Solicitou-se que os alunos que moram em prédio pesquisassem o salário do síndico. No outro encontro, os sujeitos “2” e “4” informaram os valores. O sujeito “11” disse que gostaria de ser síndico. É importante esclarecer que a intenção era estudar o local, mas a partir daí, foram surgindo colocações que suscitaram outros conceitos os quais foram desenvolvidos na pesquisa como o conceito de síndico.

Voltando ao tema do encontro, com a ajuda da pesquisadora, localizaram-se as cidades onde as revistas eram editadas no mapa. Nessa atividade, os sujeitos pediram para localizar a cidade onde tinham nascido, onde moravam alguns parentes. Como havia várias revistas, os sujeitos localizaram as datas das edições.

Depois dessas atividades, discutiram-se as partes das revistas e pediu-se que contassem oralmente um fato lido. O sujeito “8” não conseguia contar o que tinha lido, todavia, sabia que o conteúdo da revista tratava de novelas. O sujeito “3” também não sabia contar a reportagem lida e nem o assunto da revista. A pesquisadora leu a revista com os sujeitos e, ao verificar os níveis de habilidades instrumentais, segundo Castillo (1999), constatou que os sujeitos “7” e “8” encontravam-se, predominantemente, no nível de decodificação, pois discriminavam letras e sílabas, liam palavras, frases e orações. Apenas com ajuda, o sujeito “8” conseguia relatar o texto lido e responder questões sobre ele. Os sujeitos “2”, “3”, “4”, “10” e “11” apresentavam nível de compreensão independente, pois identificavam idéias principais e secundárias, parafraseavam o conteúdo, faziam relação com o conhecimento de mundo, estabeleciam conclusões. Os sujeitos “1”, “5” e “7” apresentavam o nível de compreensão independente e, em algumas ocasiões, emitiam opiniões e faziam algumas análises. O sujeito “9” é o que apresentava melhor nível de compreensão de leitura, pois apesar de estar, predominantemente, no nível de compreensão independente, em alguns momentos conseguia fazer inferências, demonstrando possuir um certo nível de leitura crítica.

Após essa atividade, solicitou-se aos sujeitos que escolhessem e identificassem uma revista e fizessem uma produção escrita em grupo a partir de um texto dela. Todos os grupos escreveram os nomes das revistas, data, local e nome da editora. Um dos grupos conseguiu, escreveu as partes da revista e todos tiveram dificuldade em contar uma notícia lida.

O grupo formado pelos sujeitos “1”, “5” e “11”, no que se refere às habilidades instrumentais da escrita, encontravam-se, segundo Castillo (1999), no nível de decodificação, como mostra a figura 15:

The image shows a handwritten form titled "ESCREVA?". The form contains the following fields and handwritten responses:

- O NOME DA REVISTA**: *Veja*
- DATA DA EDIÇÃO**: *30 de junho, 2004*
- LOCAL DE EDIÇÃO**: *São Paulo*
- NOME DA EDITORA**: *Abil*
- AS PARTES DA REVISTA**: *O matutino fala sobre o filme "Lamun" e sobre o livro "Kashmir" de...*
- CONTE SOBRE UMA NOTÍCIA QUE LEU NA REVISTA**: *Churaca quer abalar o 1º lugar de... religiosos. O... mas Engalos francesas. O... e o... lássica*

Figura 15 – Atividade do sujeito “1”, “5” E “11” – Questões a respeito da revista.

Os sujeitos “2”, “4”, “8” e “10” demonstraram (figura 16) estar no nível de compreensão independente, pois parafrasearam o conteúdo, identificaram idéias e emitiram opiniões sobre o assunto. Durante a atividade escrita, esse grupo foi o que realizou a atividade de forma mais independente, ouvindo os colegas, traçando idéias e discutindo os assuntos da revista.

ESCREVA

O NOME DA REVISTA
Epoca

DATA DA EDIÇÃO
16 fevereiro 2004

LOCAL DE EDIÇÃO
Rio de Janeiro

NOME DA EDITORA
Globo

AS PARTES DA REVISTA
Portal, Sociedade, Entrentista, mundo, Brasil, cultura, salinistas, Economias e negócios, Segala

CONTE SOBRE UMA NOTICIA QUE LEU NA REVISTA
O disney é muito legal na lista a venda de televisões a cabo dos Estados Unidos, decisão de vender ele não vai não está com ele e sim com os acionistas da empresa neste mês a disney vai sofrer um duro golpe: parar por fim a parceria que produziu sucessos como procurando nêmo

Figura 16 - Atividades dos sujeitos “2”, “4”, “8” e “10 - Questões a respeito da revista

O grupo formado pelos sujeitos “3”, “6”, “7” e “9” tiveram dificuldade em estabelecer uma acordo para decidir qual revista escolheriam. Com a interferência da pesquisadora, eles escolheram a revista e começaram a discuti-la. Durante essa atividade, o sujeito “7” estava muito excitado, chamava a pesquisadora e os colegas de outro grupo constantemente. Esse sujeito queria recortar todas as figuras de automóvel que encontrava nas revistas, por isso, pegava aquelas que os colegas estavam usando. Em função dessa atitude, teve pouca participação, apesar da insistência da pesquisadora em chamá-lo para as atividades da pesquisa.

Os sujeitos “3”, “6”, “7” e “9” folhearam as revistas, procuraram as notícias, comentavam, mostravam as pessoas conhecidas, o que elas faziam e o que pensavam delas. Na produção da escrita compartilhada, o grupo apresentou nível de compreensão instrumental e independente.

ESCREVA

O NOME DA REVISTA
Liga

DATA DA EDIÇÃO
12 de março de 2004

LOCAL DE EDIÇÃO
São Paulo

NOME DA EDITORA
Abil

AS PARTES DA REVISTA
*secoes Brasil internacional geral
qua artes e espetaculos*

CONTE SOBRE UMA NOTICIA QUE LEU NA REVISTA
*a este teatro caifado
Becker, São Paulo, de 18 de março
um espetáculo que faz uma pe-
nistrada de polsua, parica, cenica
e simph, oitana, tida, com ei
parhamo de me m, sa de
falar de mte e rana, sem
ser agressiva e catadora e
a na, bem ser caifada, histeria
e mtraca e rezezezezeze*

RECORTE E COLE ALGUMA COISA QUE GOSTOU NA REVISTA

Figura 17 – Atividade dos sujeitos - “3”, “6”, “7” e “9 - Questões a respeito da revista

A partir dessas atividades, é possível afirmar que os sujeitos estavam conseguindo elaborar as primeiras compreensões acerca da escrita. Eles já estavam decodificando e codificando os textos. Possivelmente, as práticas de letramento já estavam surtindo o efeito esperado. Evidentemente para se chegar ao nível de compreensão crítica, conforme os critério de Castillo (1999), ainda havia um caminho longo a ser trilhado, todavia, já era possível

constatar que os sujeitos estavam apresentando grande desenvolvimento quanto ao significado das palavras.

5.3.6 - Sexto bloco de práticas reflexivas de letramento - trabalho com as profissões

Nesse bloco, procurou-se estudar as profissões existentes na sociedade uma vez que os sujeitos já eram maiores e somente o sujeito “6” estava trabalhando em um emprego formal. O sujeito “5” entregava panfletos esporadicamente e, muitas vezes, faltava às aulas na escola para exercer tal atividade, segundo relato da professora da turma. Durante as atividades de práticas reflexivas, esse sujeito faltou somente a dois encontros e quando se perguntou porque faltava muito às aulas e vinha com mais frequência às atividades de pesquisa, respondeu que as atividades dadas pela pesquisadora podiam ajudar a encontrar emprego fixo, com carteira assinada e férias.

Durante os encontros, constatamos que esse era o objetivo de todos os alunos que freqüentavam as práticas de letramento era encontrar um emprego fixo com carteira assinada

Esse desejo é compreensível, pois na forma de organização da sociedade capitalista, o indivíduo é avaliado de acordo com a sua produção no trabalho. Na idade em que os sujeitos se encontravam, a maioria da população brasileira já está inserida no mercado competitivo de trabalho e, para tanto, além dos requisitos específicos para exercer-se uma função, é necessário que o indivíduo possua algumas características que foram discutidas com os alunos.

Inicialmente, foram estudadas as profissões dos pais, solicitando-se a cada aluno que relatasse a ocupação dos pais e os requisitos necessários para exercê-la.

O sujeito “1” relatou que seu pai era ajudante de pátio em um posto de combustível, que acordava cedo, lavava, cuidava e conversava com as pessoas e que, para exercer essa função, ele não precisava saber nada, pois o pai não sabia ler. Contestou-se a afirmação do sujeito e mostrou-se que a leitura e a escrita nesse tipo de ocupação não era fundamental, todavia ele precisava saber lavar, cuidar, manter a ordem. O sujeito “1” disse:

“... se ele soubesse ler e escrever podia ser frentista do posto, que ganha mais.”

Os colegas concordaram e o sujeito “8” disse que sua mãe trabalhava como doméstica porque não sabia ler nem escrever. Acrescentou que a mãe tinha as mesmas dificuldades de aprendizagem que ele. Essa fala mostra que o sujeito pode estar sendo comparado com a mãe e ambos podem ter consigo o estigma da incapacidade. A pesquisadora tentou amenizar a fala explicando que os pais, muitas vezes, não estudaram por falta de oportunidade e que todos podem aprender.

O sujeito “2”, ao referir-se à profissão do pai, que era vendedor, demonstra que conhece a necessidade de utilizar as habilidades sociais e os conhecimentos sobre a linguagem oral e escrita. O sujeito “5” acrescentou que, para ser vendedor, é preciso saber contar, ter hábitos de higiene e cuidar da aparência. O sujeito “9” enfatizou a importância da aparência, dos hábitos sociais e dos conhecimentos específicos. Os sujeitos demonstraram que conheciam a postura necessária para se ter um trabalho. Por outro lado, é possível afirmar que a pesquisadora durante as práticas anteriores já havia influenciado a forma de vestir dos sujeitos e o tratamento deles para com as pessoas.

Quando se perguntou aos sujeitos quais eram os requisitos necessários para ser professor, o sujeito “6”, cuja mãe é professora, respondeu que deveria “*saber ensinar*” os alunos. A pesquisadora perguntou quais eram os requisitos para “*saber ensinar*”. O sujeito “11” citou o conhecimento da leitura, escrita e do cálculo, bem como de atividades específicas como: desenhar mapas, contar história, trazer embalagens, ter revistas e foi nomeando as atividades que a pesquisadora havia trabalhado durante as práticas de letramento. Essas

atividades foram importantes para esse sujeito, pois se lembrava de todas, demonstrando já um efeito de aprendizagem como consequência da pesquisa realizada.

Perguntou-se aos sujeitos quais as profissões que gostariam de exercer. Os sujeitos citaram várias profissões, tais como: frentista, empacotador em mercado, médico e motorista. Quando se perguntou quais os requisitos necessários para exercer essas profissões, a leitura e a escrita apareceram em todas as falas. Como a leitura e a escrita foram destacadas como requisito para desempenho das profissões citadas, solicitou-se aos alunos que, em grupos, pensassem e escrevessem as funções da leitura e da escrita.

O grupo formado pelos sujeitos “1”, “4” e “7” entendia a escrita como necessária para se ter um emprego, para localização, identificação, cálculos e para leituras como da bíblia. Ao exprimir as funções sociais da escrita, corroboraram com Marcuschi (2001) que afirma que os diversos usos sociais da escrita são culturalmente delimitados ou realçados nas diferentes sociedades.

para que reserve ler escrever
 para preencher carta ~~po~~ serve para ~~anunciar~~
~~emprego~~ emprego para ler a biblioteca para
 saber lugar de ~~ser~~ ônibus que vai para onde
 você mora para saber contas para viajar
 serve para identificar a cidades.
 serve para identificar de placa de trânsito
 para identificar placa dos carros
 Ler também é um exercício

Figura 18- Atividade dos sujeitos “1”, “4” e “7” – Texto sobre a função da escrita

Na produção de texto dos sujeitos “3”; “6”, “9” e “11” aparece como função da escrita: assinar documentos, notas e cheques. Possivelmente, notas e cheques aparecem, porque os sujeitos “6” e “9” são aqueles que tem um nível sócio econômico melhor e a presença desses portadores de textos fazem parte de seu cotidiano. Esse foi o único grupo que fez referência à leitura de livros e à importância do conhecimento matemático. Esse grupo generalizou para além do ambiente escolar, preocupando-se com as diferentes organizações sociais e as consequências do letramento.

Como foi solicitado, nos grupos, que os sujeitos se revezassem no papel de escriba, a atividade da figura 19 foi escrita pelo sujeito “6” que apresentava maior dificuldade em sua produção escrita.

Figura 19 – Atividade do sujeito “6” e “9” - Texto sobre a função da escrita

A produção escrita da figura 20 revela dificuldade em organizar o texto de forma linear e mostra ortografia inadequada. Apresenta alterações na escrita, tais como erros nos traços da nasalidade, que Lemle (1991) classifica como falha de primeira ordem e falhas de segunda ordem nos erros gramaticais. O sujeito “2”, presenciando as dificuldades do sujeito “8”, ofereceu-se para escrever em seu lugar, contudo a pesquisadora não permitiu, uma vez que, durante a seleção dos sujeitos para participar da pesquisa, o sujeito “8” apresentou o nível silábico-alfabético e a pesquisadora queria que esse sujeito tivesse mais experiência com a escrita e, conseqüentemente, tivesse maior desenvolvimento em seu nível de escrita. Apesar de escrever com dificuldade, pode-se afirmar que a escrita desse sujeito havia atingido o nível de escrita alfabética, como foi possível constatar durante a escrita do texto. Seus colegas solicitavam que escrevesse palavras e frases e ele assim o fazia.

PARA LER CATAS E LER
 IPEZAS ONIBUS PLACA Alexam
 VIA SAR CONH ESIPADES
 IDE DIVICAR CASA
 A TESIA PAR RUMAR IPEGO
 IDENTIFICAO PASSAPORTE
 PARA LE BIBIAR

Figura 20 – Atividades dos sujeitos “2” e “8” - Texto sobre a função da escrita

A figura 20 mostra que foram cometidas alterações de primeira, segunda e terceira (Lemle, 1991) ordem em situações como: “catas” para “cartas”, “idedivicar” para “identificar” “Ajesia” para “agência” “ipego” para “emprego” e “bibiar” para “bíblia”.

Após essa atividade, agendou-se uma visita à agência do trabalhador, mantida pela Secretaria Estadual do Trabalho, para que os sujeitos pudessem conhecer e conversar com a pessoa encarregada pelo encaminhamento ao trabalho das pessoas com necessidades especiais. Todos os sujeitos foram à agência e foram recebidos em uma sala de reuniões onde a responsável pelo encaminhamento das pessoas com necessidades especiais ao trabalho expôs como a empresa estava organizada e as alternativas de trabalho que eram oferecidas às pessoas com necessidades especiais. Alertou os alunos que muitas vagas não são preenchidas por falta de qualificação para o trabalho. Por isso, em parceria com o SENAC (Serviço Nacional do Comércio), a agência oferecia cursos rápidos de profissionalização. Os sujeitos “3”, “4”, “9”, “8” e “10”, eufóricos, manifestaram o desejo de fazer o curso e de trabalhar. O sujeito “4” disse que poderia trabalhar por já ter todos os documentos e citou-os. O sujeito “5” perguntou se não havia vagas para o trabalho como

motorista. Quando a entrevistada perguntou se ele tinha os requisitos (saber dirigir, ter habilitação) ele disse que poderia emprestar os documentos do seu pai e que sempre vê o pai conduzindo o ônibus. A pesquisadora explicou que a habilitação para dirigir é um documento e os documentos não podem ser emprestados, por serem uma identificação pessoal. Observa-se que, apesar dos avanços obtidos, esse aluno, em alguns momentos, apresentava raciocínio sem muita lógica e pouco conhecimento extralingüístico. A funcionária da agência sugeriu que os sujeitos fizessem cadastros, pois assim poderiam ser convocados para as ocupações que surgissem, o que fez com que os alunos ficassem entusiasmados, mas a pesquisadora preferiu primeiro conversar com os pais a esse respeito.

Os pais dos sujeitos “2” e “9” telefonaram no mesmo dia para a pesquisadora que explicou e sugeriu que fossem à agência com os filhos. Os pais dos sujeitos “6”, “7” e “10” procuraram a pesquisadora, no colégio, no encontro seguinte, para solicitar maiores informações a respeito da possibilidade de cadastrar os filhos na agência do trabalhador.

No encontro posterior, como os alunos não tinham preenchido fichas de emprego, elaborou-se uma semelhante à da agência do trabalhador, de acordo com o modelo semelhante da avaliação inicial e final, como mostra a figura 21:

Nome:.....
Filiação.....
Data de nascimento: .....
Nacionalidade: .....
Naturalidade: .....
Endereço: .....
CEP .....
TELEFONE .....
Estado civil .....
Número do RG .....
Título de eleitor .....
Carteira de trabalho .....
CPF .....
Para que servem os documentos
.....
.....
.....
Onde gostaria de trabalhar
.....
.....
.....
O que precisa para trabalhar neste local
.....
.....
.....

Figura 21 – Ficha de emprego semelhante à agência do trabalhador

Ao comparar a ficha da avaliação inicial com essa, é possível constatar sinais evidentes de avanços, como por exemplo nos itens nome, filiação, data de nascimento e estado civil, itens que todos escreveram corretamente e sabiam responder. Todos sabiam, também, seu endereço (nome da rua e número), mas ao escreverem, os sujeitos “7”, “8” e “11” cometeram erros de escrita. Oito sujeitos escreveram que eram brasileiros e somente um não sabia o nome da cidade em que tinha nascido. Com a ajuda da pesquisadora, ele consultou a carteira de identidade e efetivou a tarefa.

Somente dois sujeitos sabiam o código de endereçamento postal (CEP) de onde moravam. Todos sabiam os números de seus telefones. Para escrever os números do RG, título de eleitor, carteira de trabalho e CPF os sujeitos consultaram os documentos. Todos traziam o RG consigo e puderam preencher a ficha de emprego. Os sujeitos “1”, “4”, “7”. “8” e “11” não traziam o título de eleitor. Nenhum deles portava a carteira de trabalho, mas afirmaram

que já tinham o documento em casa, exceto o sujeito “11”, que disse que a mãe não quer que ele trabalhasse. Os sujeitos “4”, “9” e “10” tinham trazido o CPF, os demais afirmaram que tinham o documento em casa. De fato, esses são os documentos que geralmente as pessoas portam consigo rotineiramente. Avisou-se que no dia em que fossem à agência do trabalhador, deveriam levar esses documentos.

Agendou-se, portanto, uma nova visita à agência do trabalhador da Secretaria do Estado. A pessoa encarregada pelo encaminhamento para o trabalho das pessoas com necessidades especiais recebeu a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa. Os sujeitos perguntaram os requisitos necessários para exercer diversas funções na sociedade. A encarregada deu explicações sobre as vagas ofertadas às pessoas com necessidades especiais e solicitou que os sujeitos fizessem cadastros para o trabalho.

Os alunos, com exceção do sujeito “8”, preencheram os cadastros. Esse sujeito não quis preencher, pois os pais não queriam que ele trabalhasse. Os sujeitos “3” e “7” precisaram de ajuda durante o preenchimento. A agência solicitou que os sujeitos que haviam preenchido os cadastros voltassem posteriormente para pegarem um cartão de cadastramento e consulta de empregos disponíveis. Esses retornos foram feitos pelos sujeitos por conta própria ou acompanhados por algum membro da família, ou seja, sem a participação da pesquisadora.

Os sujeitos, exceto os sujeitos “8” e “11”, exibiam a carteira de cadastro e os sujeitos “5” e “9” contaram que iam diariamente à agência verificar se havia algum emprego compatível para eles.

Ainda durante a pesquisa, a agência chamou o sujeito “5” que, depois de duas entrevistas, começou a trabalhar em um supermercado. Posteriormente, chamou os sujeitos “3”, “9” e “10”. Desses sujeitos, somente o “10” não continuou no trabalho.

Esse bloco de atividades foi de encontro com as necessidades dos sujeitos da pesquisa, que revelavam a vontade e a necessidade de trabalhar. É importante lembrar que os sujeitos da pesquisa, apesar da idade, não conheciam a agência do trabalhador.

5.3.7 - Sétimo bloco de práticas reflexivas de letramento - trabalho com jornais

Nesse bloco, buscou-se desenvolver o trabalho de letramento por meio de jornais. O jornal é um portador de texto de fácil acesso, uma vez que esse material é um dos mais comum aos alunos e sua utilização como um meio para motivá-los a ler. Além disso, a linguagem jornalística é objetiva e muito informativa com utilização de temas mais atuais.

Com a pesquisadora, os alunos foram em uma banca de revistas e jornais onde foram comprados diversos jornais impressos em diferentes cidades do Brasil. No momento da compra, os sujeitos verificaram os preços, contaram o dinheiro que possuíam, solicitaram ajuda aos colegas e à pesquisadora e efetivaram a compra dos jornais.

Ao retornar à escola, discutiram-se os preços (maior, menor, caro e barato). Constatou-se que os sujeitos já sabiam usar com mais facilidade o dinheiro. Possivelmente, as atividades anteriores os havia ajudado a usar o sistema monetário em situações práticas do dia-a-dia com mais facilidade e o registro também foi feito sem maiores dificuldades.

Com os jornais em mãos, os sujeitos manusearam-nos livremente. Cada um procurou assuntos do seu interesse e o sujeito “8” reclamou que o jornal não tinha figuras nem desenhos. O sujeito “11” respondeu que tinha a figura do Presidente da República, mas o sujeito “8” reclamou que, no jornal, não era colorida e nem tinha foto de artistas de televisão.

Com a ajuda do pesquisador, os alunos identificaram a data e o local de edição do jornal, o número de páginas, os tipos de letras, as figuras, os cadernos que compunham os jornais e as principais manchetes.

Quando se perguntou as diferenças entre os jornais, o sujeito “2” respondeu que um era grosso e outro, fino, enquanto o sujeito “4” disse que um era editado em Maringá e o outro em São Paulo. O sujeito “9” complementou, dizendo que havia jornais editados em Londrina, Curitiba, Maringá e São Paulo. Mostrou no mapa, que fica na sala de aula, a localização das cidades que havia sido ensinada na prática anterior. Isso demonstra que o indivíduo com deficiência mental é capaz de aprender e utilizar o conhecimento adquirido em outras situações, isto é, que consegue generalizar. É possível afirmar que o processo foi criando e consolidando uma zona de desenvolvimento proximal por meio do trabalho coletivo para se tornarem funções mentais para o indivíduo. A função compartilhada pode facilitar o pensamento individual (VYGOTSKY, 1998a).

Os sujeitos “3”, “5” e “6” procuravam os anúncios de empregos nos jornais. O sujeito “9” ensinou-os que poderiam encontrá-los nos classificados. É importante ressaltar que esses sujeitos, durante a realização das práticas, repetiram várias vezes que gostariam de estar em um trabalho competitivo. No trabalho com jornal, buscaram os classificados que ofereciam empregos. Ao ler os anúncios de empregos que exigiam alguns requisitos como: “*saber ler e escrever*”, “*ter carteira de habilitação*”, “*ter o 1º grau completo*” e “*ter o 2º grau completo*”. O sujeito “5” demonstrou uma certa revolta quando disse:

... professora estudei faz mais de 10 anos e ainda não terminei o ginásio, as vezes acho que sou burro mesmo. Bem que a senhora podia ter dado aula para mim desde quando vim estudar na sala especial ! ``.

Esse sujeito tinha consciência das próprias dificuldades, gostaria de melhorar seus conhecimentos acadêmicos e de ter frequentado uma escola que se preocupasse mais com esses conhecimentos. A fala demonstra que o próprio aluno que frequenta a classe especial sabe que o ensino oferecido nela é insuficiente para a atuação na sociedade. Essa fala pode estar indicando que, apesar do amparo legal desde 1961, às pessoas com necessidades educacionais especiais, aqui no caso, com deficiência mental, as escolas não têm proporcionado buscado meios para que ela aprenda.

O sujeito “8” procurou cadernos onde apareciam os horóscopos e os resumos das novelas. Ele leu o resumo das novelas e relatou à pesquisadora o que aconteceria futuramente na

novela e emitiu pareceres sobre os personagens. Segundo os critérios de Castillo (1999) o sujeito “8” já apresentava o nível de compreensão de leitura literal. É possível afirmar que esse sujeito tinha tido avanços, pois já conseguia compreender a leitura realizada e quando, no encontro posterior, afirmou que a novela transcorreu como no resumo, estava conseguindo fazer a relação entre o lido e o dia-a-dia.

A pesquisadora solicitou que os sujeitos em grupo efetivassem a atividade que ela elaborou, como demonstra a figura 22:

NOME DO JORNAL: *O Estado de Paraná*

DATA DO JORNAL: *quinta-feira 18 de agosto de 2004*

NÚMERO DE CADERNOS: *1 folheto*

NÚMERO DE PÁGINAS: *28 Páginas*

PRINCIPAIS MANCHETES: *Grêmios do Brasil: massacre do caso*

PROCURE UMA NOTÍCIA SOBRE AS OLIMPIADAS, RECORTE E COLE

AGORA RESPONDA:
DE QUE FALA A NOTÍCIA?

Atleta

Nascido em Dartford, Inglaterra. O judoca Flávio
Carvalho, de 29 anos, conseguiu ontem a segunda
medalha brasileira em Atenas.
Le Bronze das meio-médias. Página 17

ONDE ESTÁ ACONTECENDO AS OLIMPIADAS?

Atenas

O QUE VOCÊ JÁ ASSISTIU?

O jogo de futebol da menina
de defesa Bráulio

Figura 22 – Atividades elaborada pela pesquisadora e pelos sujeitos

Os sujeitos “2” e “4” procuravam, juntos, figuras de carros e cavalos. A pesquisadora explicou que, no caderno de carros, eles poderiam consultar os preços dos carros e ensinou-os como fazê-lo. O sujeito “2” pediu à pesquisadora para sair da sala e perguntou a três professores do colégio, o ano e o modelo do carro que possuíam, consultou a tabela de preço, do jornal com a ajuda do sujeito “4” e levou-a aos professores.

Nesse dia, os professores comentaram com a pesquisadora que desconheciam que pessoas com síndrome de Down eram capazes de se alfabetizarem. Esses professores já trabalhavam no colégio há alguns anos (16, 12 e 7), todavia, não conheciam os alunos uma vez que não tinham contato com os “deficientes”. Isso mostra que, apesar de estudarem no mesmo espaço físico do ensino regular, os indivíduos com necessidades especiais não convivem com os outros, e um dos professores disse que não tinha “vocação” para trabalhar com alunos especiais, pois tinha muita pena deles. Ao ter contato com outros professores, contatou-se que a maioria deles tem concepções semelhantes às que vigoravam da Idade Média, quando as pessoas com deficiência eram vistas como “coitadas e incapazes”.

Os alunos demonstraram interesse em conhecer uma gráfica onde eram editados os jornais, e o sujeito “10” sugeriu que visitassem um jornal. A pesquisadora agendou uma visita a um jornal local e, com os alunos, elaborou as perguntas que gostariam de fazer. Por meio de votação, elegeu dois alunos para fazerem as perguntas e solicitou aos demais que perguntassem somente as suas dúvidas, mas os orientou para esperar o momento oportuno.

No dia agendado, todos os sujeitos e a pesquisadora foram de ônibus para a visita. É importante ressaltar que a família do sujeito “4” não demonstrou resistência em deixá-lo acompanhar o grupo, como acontecera na visita ao mercado, quando a família não autorizou a sua ida. Isso poderia estar indicando que a família já estava começando a vê-lo como alguém com capacidade, construindo uma nova ótica a respeito do filho. Possivelmente, essa mudança de atitude deve-se ao fato de o sujeito estar construindo o conhecimento.

No jornal, o grupo foi recebido, inicialmente, pela secretária, que os levou para a sala do diretor-proprietário, que solicitou a um encarregado que os encaminhasse para os setores de produção. Os sujeitos foram entrevistados por um repórter que perguntou o nome de cada um, o local onde estudavam e quais eram as principais aspirações dos sujeitos. Os sujeitos “5”, “9”, “10” e “11” responderam que gostariam de aprender mais e trabalhar. É interessante que a questão do trabalho está presente em várias falas dos alunos. Possivelmente, isso ocorria porque o trabalho é uma das formas de mostrar capacidades e participar da sociedade.

O sujeito “8” disse que gostaria de ter condições financeiras para comprar o jornal diariamente para ler o horóscopo e a novela. O sujeito “7” falou, também, que gostaria de ter um jornal só para ele. O repórter perguntou se todos gostariam de receber um jornal em casa e a resposta foi afirmativa, uma vez que, possivelmente, esses sujeitos não tinham acesso a jornais, pois a condição sócio-econômica da maioria deles era bastante precária. Aqueles sujeitos cujos pais assinavam jornais gostariam de receber correspondência em seu nome.

Após a visita nos setores de produção do jornal e da consecutiva entrevista, os alunos foram reconduzidos para a sala do diretor proprietário que perguntou, novamente, se eles gostariam de receber um exemplar do jornal em casa. Diante da afirmativa dos sujeitos, pediu que preenchessem uma ficha com seus nomes e endereços, garantindo a todos, inclusive à pesquisadora, que receberiam um exemplar do jornal durante um ano em suas casas. Todos os alunos souberam preencher a ficha onde escreveram o nome completo, endereço, telefone e número do RG. Somente o sujeito “8” precisou de ajuda para procurar o número no documento.

No encontro posterior, os sujeitos esperaram a pesquisadora no portão e informaram que tinham recebido o jornal em casa e que eles e a família estavam lendo o jornal. O sujeito “1” relatou que até a vizinha estava lendo o jornal e disse:

... professora eu não acreditei que o homem fosse dá o jornal, mas quando chegou e entregou pensei que até era mentira. Agora eu recebo um jornal. Meu tio não acreditou, aí eu mostrei para ele.

Essa fala pode estar demonstrando que esses sujeitos são, muitas vezes, enganados pelos outros, pois a maioria das pessoas concebe-os como incapazes de compreender. Todos haviam recebido o jornal e contavam a reação das famílias. O sujeito “9” trouxe um bilhete de agradecimento do pai, onde ele relatava que o filho sentira-se muito feliz e valorizado e que sua auto-estima melhorara. Apesar de não ser esse o objetivo da pesquisa, o fato de os alunos terem melhorado sua auto-estima foi um ganho importante para essa população específica, o que provavelmente produziu diferenças nesses indivíduos.

A mãe do sujeito “11” procurou a pesquisadora e lamentou que o projeto não fosse permanente. As palavras da mãe confirmam que as escolas não têm oferecido a educação necessária aos indivíduos jovens e adultos com deficiência mental.

O sujeito “8” trouxe o jornal na escola e, quando a pesquisadora chegou, lia o encarte de novelas com duas alunas que estudavam no ensino médio da escola e juntos comentaram as matérias lidas, alegremente. Essa situação, segundo a professora da turma, aconteceu outras vezes. Certamente, o fato de ter um jornal fez com que esses sujeitos tivessem assunto para se aproximarem de outras pessoas e conversarem. Esses eventos ajudam a melhorar a oralidade e o grau de letramento.

Solicitou-se que os sujeitos elaborassem um texto coletivo a respeito da visita ao jornal. Os sujeitos, com a ajuda da pesquisadora, escreveram o seguinte texto:

no dia 27 de agosto fomos com a midori visitar o jornal. Conhecemos a gráfica onde faz o jornal. As salas onde trabalham aqueles que escrevem. fomos entrevistados por um repórter e pelo dono do jornal. O dono do jornal é muito legal e deu de presente para todos um jornal por dia que o jornal dele entrega em casa quando a gente está dormindo. quando a gente acorda lê o jornal, mas não dá para ver tudo, só depois que volta a tarde.

no jornal tem notícias, novela, horóscopo e classificados para procurar emprego. gostamos muito de receber o jornal em casa. acho que agora vamos melhorar na leitura a arrumar um emprego. nós voltamos muito feliz para a escola, porque homem deu café para nós e a professora midori disse que era para ser echecado com as pessoas.

contamos tudo para a diretora.

que ficassem feliz:♡

Figura 23 – Produção coletiva a respeito da visita ao jornal

Para a escrita do texto (fig. 23), os sujeitos conversaram muito, trocaram idéias, “negociaram” as diferenças e, para transcrever, solicitaram à aluna que tinha a letra mais legível. É importante ressaltar que a escrita compartilhada permitiu que os sujeitos escrevessem texto com coerência e conteúdo que sozinhos, possivelmente, não seriam capazes, fazendo surgir o que o Vygotsky (1988) chama de zona de desenvolvimento proximal na interação dos sujeitos com os colegas e com a pesquisadora.

O texto mostra que os sujeitos da pesquisa conhecem as funções da leitura e da escrita e sabem que seu domínio pode ajudar a inseri-los no mercado de trabalho, uma vez que a leitura e a escrita são requisitos para exercer a maioria das funções de labor na sociedade. Como em outras situações, apareceu o desejo de trabalhar e melhorar. Enfim, os sujeitos demonstravam o seu desejo de aprender e participar da sociedade como qualquer outro cidadão.

Esse foi o último bloco das práticas de letramento o qual foi finalizado com a produção do texto coletivo.

Após essas atividades, antes da avaliação final, perguntou-se aos sujeitos as impressões sobre a prática de letramento. O sujeito “1” afirmou que gostaria de continuar estudando com a pesquisadora e disse:

Nunca tinha tido aulas tão legais

Os sujeitos “5”, “6”, “9” e “11” confirmaram o desejo. Essa fala demonstra e a sua confirmação demonstra que nas escolas, possivelmente, estejam faltando atividades que atenda os interesses dos alunos. Para tanto, como na presente pesquisa, não é necessário materiais didáticos de alto custo para que a aprendizagem se efetive. Precisa-se explorar os materiais que se tem e buscar uma interação onde o professor possa atuar como co-construtor dos conhecimentos científicos dos alunos a partir dos conhecimentos espontâneos, como postula Vygotsky (1986, 1988 e 2003a).

No último dia do programa, os pais foram convidados para comparecerem à escola para uma reunião de finalização da pesquisa. Os pais dos sujeitos e os pais compareceram, com exceção dos pais do sujeito “11”. Explicou-se a eles o encerramento da pesquisa e, conseqüentemente, das práticas de letramento e que a pesquisadora voltaria à escola apenas para fazer a avaliação final dos sujeitos. O pai do sujeito “2” perguntou se não havia possibilidade de dar continuidade às atividades e os demais presentes na reunião ratificaram

o pedido. Explicou-se que se tratava de um projeto com tempo limitado, como havia sido esclarecido na reunião inicial, e que, no momento, não havia tal possibilidade. A professora da turma, que estava presente na reunião, propôs-se a dar continuidade ao trabalho de forma semelhante e a pesquisadora se prontificou a ajudá-la no que fosse necessário.

Os pais dos sujeitos “5”, “6” e “9” falaram que os filhos não iriam mais freqüentar a escola, pois já estavam trabalhando. A pesquisadora alertou que, mesmo no mercado de trabalho, eles poderiam estudar e aconselhou-os a matricularem seus filhos no ensino supletivo. Somente a mãe do sujeito “9” sabia como fazer a matrícula, os demais solicitaram a ajuda da pesquisadora. Explicou-se como deveriam proceder, pois esses pais tinham um grau muito baixo de letramento e pouco conhecimento de mundo e demonstravam dificuldade até mesmo em expressar suas necessidades.

A mãe do sujeito “2” disse que não esperava que a prática surtisse tantos efeitos positivos, que o filho estava mais independente, interessado em ler e compreender, participava mais das conversas em família e ensinava o seu sobrinho nas tarefas. Os demais presentes confirmaram os efeitos positivos das práticas de letramento e a mãe do sujeito “10” chorou ao dizer que, até então, não acreditava que a filha pudesse aprender. Essa mãe ratifica a crença que existia na educação especial de que as pessoas com deficiência mental não conseguem aprender depois dos 18 anos de idade.

Os pais agradeceram a pesquisadora e reafirmaram que os filhos tiveram avanços e citaram o conhecimento de mundo, a melhoria a leitura e escrita e no cálculo, o desenvolvimento da oralidade, a socialização, a auto-estima, a capacidade de resolução de problemas, e a participação em eventos da família e da comunidade.

Na reunião, a pesquisadora agradeceu a participação dos sujeitos, das famílias e colocou-se à disposição dos pais para eventuais esclarecimentos, bem como se propôs a contatá-los após o término da pesquisa para fornecer-lhes um retorno sobre os trabalhos realizados.

5.4- RESULTADOS E DISCUSSÕES SOBRE GRAU DE LETRAMENTO: COMPARAÇÃO DA AVALIAÇÃO INICIAL E FINAL

Após análise das práticas reflexivas de letramento e das avaliações inicial e final, é possível afirmar que os indivíduos que participaram como sujeitos da pesquisa obtiveram avanços acadêmicos, pessoais e sociais. Por isso, optou-se, no próximo item, por uma descrição e discussão dos avanços de cada sujeitos, de forma individual para, depois, discuti-los de forma coletiva.

5.4.1- Análise individual

Sujeito “1” – Esse sujeito era o que tinha melhor nível de escrita no início das práticas. Cometia, na escrita, somente falhas de terceira ordem. Todavia, apesar de estar alfabetizado, não conseguia usar a escrita no preenchimento da ficha de emprego e na compreensão do texto; demonstrou habilidades instrumentais para o nível de decodificação. Após as práticas de letramento, passou a utilizar a leitura e a escrita em situações práticas, superando, assim, a etapa de mera decodificação. Na compreensão textual, conseguiu avançar identificando idéias principais, parafraseando os textos e emitindo opiniões sobre o assunto. No início, participava pouco das atividades oferecidas, e ao final, revelou conhecimento lingüístico e extralingüístico, sendo capaz de emitir opiniões e discutir fatos e idéias. A família, que não permitia que portasse os próprios documentos, no decorrer das atividades, começou a ter outra concepção sobre ele, pois pelas atitudes iniciais, mostrava que o considerava incapaz até mesmo de portar seus próprios documentos, já que tinha medo de que o sujeito os perdesse. Esse sujeito, apesar de ter melhores condições de letramento que os outros, não conseguiu se inserir no mercado de trabalho, isso, possivelmente, porque tinha um aspecto físico comprometido com faltas de dentes, estereotipias e presença de baba.

Sujeito “2” – No início cometia, na escrita, alterações de primeira ordem, e na avaliação final, apresentava somente alterações em função de diferença dialetal ou alterações de terceira ordem. No que se à compreensão da leitura e da escrita, passou da escrita de

decodificação à compreensão independente e passou a utilizá-las com mais propriedade. A família desse sujeito, apesar de ter um bom acesso a informações e boas condições culturais, privava-o das participações em eventos de letramento. Com a prática de letramento, na qual foram propostas atividades em que os pais podiam participar, a família deixou de ter atitudes protetoras em relação ao sujeito e passou a deixá-lo a locomover-se sozinho e a acreditar em sua capacidade de aprendizagem. Muitas famílias das pessoas com deficiência mental apresentam as mesmas atitudes que a desse sujeito, pois não acreditam na capacidade deles e, ao não permitir que o indivíduo participe, estão subtraindo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, das quais os portadores de deficiência necessitam mais que os outros. Esse sujeito foi chamado pela agência do trabalhador para um trabalho formal.

Sujeito “3” - Esse sujeito, na avaliação inicial cometia, na escrita, alterações de primeira ordem e efetivou as atividades solicitadas na avaliação inicial com muito receio. Não tinha os documentos pessoais e nem sabia suas funções. Na elaboração da lista de compras demonstrou que não conhecia os produtos vendidos em supermercado, escrevendo palavras que não faziam parte dessa categoria. Não sabia fornecer seus dados pessoais como: telefone, endereço e filiação. Durante as práticas de letramento providenciou, com a ajuda da família, os documentos. Teve avanços no nível de escrita, cometendo somente falhas de terceira ordem e, nas habilidades instrumentais passou do nível de compreensão literal para a compreensão independente. Esse sujeito modificou, inclusive, a forma de vestir-se e de relacionar-se com os colegas. Passou a participar mais das atividades em grupo, a interagir melhor com os colegas da turma e com membros da comunidade escolar. Foi convocado para trabalhar como mensageiro no jornal que visitou.

Sujeito “4” – Na avaliação inicial, na escrita, cometeu falhas de terceira ordem, todavia revelou pouco conhecimento de mundo ao escrever nomes de objetos que não podiam ser comprados em supermercado. Com as práticas de letramento, o sujeito avançou na escrita, acrescentou conhecimentos extralingüísticos. Esse sujeito tinha os documentos de identificação, mas não os levava consigo, pois a família acreditava que não fosse capaz de cuidar deles. Em algumas atividades, esse sujeito não participou porque a família o protegia

demais e não o deixava ter uma vida mais independente. Já durante a intervenção, à medida que o sujeito foi aprendendo e se desenvolvendo, a família começou a permitir que participasse das atividades. Quanto ao nível de compreensão da leitura, pode-se afirmar que do nível de decodificação, passou ao nível de compreensão literal e, em algumas situações, já apresentava um nível melhor, parafraseando textos e interagindo com eles.

Sujeito “5” - Oriundo de uma camada sócio-econômica bem desfavorável, sua família oferecia poucos eventos de letramento e os pais, também, tinham baixo nível de escolaridade. Esse sujeito foi o que teve maior avanço dentre todos os sujeitos da pesquisa, como demonstra a avaliação final. Possivelmente, se durante o tempo que frequentou os programas de ensino especial, tivesse tido maior intervenção pedagógica, poderia ter avançado mais, como ele demonstrou em sua própria fala. No início das práticas, estava em nível alfabético, mas em função do pouco conhecimento de mundo, não conseguia escrever. Apesar dos avanços que obteve, é possível afirmar que poderia encontrar-se num grau de letramento mais elevado se tivesse tido mais oportunidades de estar em contato com materiais escritos. No nível de compreensão de leitura avançou para a compreensão independente, pois conseguia parafrasear, interagir com o texto, identificar idéias primárias e secundárias. No que se refere às situações do cotidiano, o sujeito “5”, desde o início das práticas de letramento já trabalhava entregando panfletos, mas desconhecia o conteúdo dos materiais que entregava nas ruas da cidade. Conseguiu um emprego formal como auxiliar de serviços gerais em um supermercado, por meio da agência do trabalhador onde fez a ficha de inscrição durante a pesquisa.

Sujeito “6” - Esse sujeito apresentou bom nível de compreensão na avaliação inicial, preencheu mais dados na ficha de emprego, todavia, recusou-se a escrever a lista de compras, por ter tido medo de errar e não poder fazer parte dos sujeitos da pesquisa. Demonstrava bom conhecimento de mundo, mas não conseguia utilizar a linguagem em situações práticas da vida. Com as práticas de letramento, teve avanços na leitura e na compreensão de textos, passando do nível de decodificação ao nível de compreensão independente. Esse sujeito carregava consigo o estigma da incompetência produzido pela escola e pela família, tanto que nem tinha os documentos pessoais, o que providenciou

durante os meses das práticas de letramento. Quando passou a receber os jornais demonstrou grande realização, pois isso dava a ele o “status” de “normal”. Por meio do preenchimento da ficha de emprego, esse sujeito, também, começou a trabalhar em uma empresa de ônibus, ajudando na manutenção dos veículos.

Sujeito “7 - Esse sujeito, no início da pesquisa, tinha uma imagem de si mesmo como criança, pois assim era tratado pela sua família. Na avaliação inicial, constatou –se que não tinha os documentos pessoais, não fez a lista de compras, não sabia dizer o seu endereço e, mesmo no início da intervenção, demonstrou comportamento infantilizado e atitudes que não são socialmente aceitas. Ao final das práticas de letramento, havia mudado o comportamento, não falava nem ria mais sozinho, esperava a vez para falar e parou de interromper os colegas. Durante as práticas, foi controlando seu comportamento, e passou a efetivar as atividades propostas com mais segurança. Ao final, já tinha todos os seus documentos, os pais começaram a respeitar as diferenças e ele adquiriu independência para locomover-se sozinho na cidade. Esse fato, também, foi observado na linguagem, poise começou a escrever sem solicitar ajuda e, na compreensão de leitura, passou do nível de decodificação para o nível de compreensão independente. Esse sujeito não conseguiu um emprego, ainda, talvez porque tenha algumas estereotipias (balança o corpo para frente e para trás) e fala e ri sozinho. Entretanto, está estudando no ensino supletivo e frequenta um projeto de atendimento multidisciplinar em uma universidade pública do município.

Sujeito 8 - Esse sujeito foi o que teve mais avanços na escrita, pois na época da avaliação inicial apresentava escrita silábico-alfabética e cometia alterações de primeira ordem. Ao final das práticas reflexivas de letramento, apresentou escrita no nível alfabético com pequenas falhas relacionados aos traços da oralidade presentes na escrita. Evidentemente, para que a compreensão supere o nível de decodificação, esse sujeito precisa de muita experiência com a leitura e escrita. Conseguiu escrever o endereço, o nome dos pais ao preencher a ficha de emprego. Adquiriu todos os documentos pessoais e passou a opinar sobre os assuntos discutidos, tendo avanços na oralidade. A família desse sujeito não contribuía muito, pois tinha um baixo grau de letramento e não tinha acesso aos materiais escritos e eventos de letramento necessários para o melhor desempenho e aprendizagem

desse sujeito. Apesar dos avanços que teve, não conseguiu nenhum emprego formal, todavia, com as práticas reflexivas de letramento, segundo a mãe, começou a interessar-se mais pelos serviços domésticos, e a família, também, começou a lhe atribuir funções dentro da casa. Atualmente, faz todos os serviços domésticos, ocupando, assim, a função que era de uma irmã que, por sua vez, pôde ir ao mercado de trabalho.

Sujeito “9” - Esse é o sujeito que vinha de uma família com o melhor nível sócio-econômico e cujos pais tinham o maior nível de escolaridade. No início da pesquisa, já conseguia escrever, mas a família o considerava incapaz de ter mais avanços. Apresentava boa oralidade e conhecimento de mundo, e isso ajudou-o a ter grandes avanços no nível de letramento. Nos trabalhos coletivos, era o que mais contribuía para o desempenho dos grupos. Da avaliação inicial à final mostrou avanços não só na leitura e escrita, como no seu desempenho social. Durante as práticas de letramento, ao preencher as ficha de emprego na secretaria do Trabalho foi encaminhado para o trabalho em um supermercado onde passou por várias funções, iniciando como empacotador, passando a repositor e mercadorias e, ao final da pesquisa, trabalhava como atendente na lanchonete do supermercado.

Sujeito 10 - Da avaliação inicial até final, esse sujeito teve grandes avanços, melhorando, com as experiências apresentadas nas práticas de letramento, a escrita e a compreensão da leitura. Pode-se dizer que as experiências lingüísticas, também foram grandes, pois começou a falar mais, a opinar e utilizar os conhecimentos lingüísticos em situações práticas da vida. Passou a escrever com menos erros de ortografia. Quanto ao nível de compreensão de leitura, pode-se dizer que passou do nível de decodificação para o nível de compreensão literal, conseguindo, em algumas situações, parafrasear. Não conhecia o seu endereço, a sua identificação e, no final das práticas, já conseguia preencher fichas de emprego e documentos. A família desse sujeito privava-o de participação, tanto nos eventos da família como nos eventos da comunidade. Esse sujeito era tido como criança, tinha alguns documentos pessoais, mas não os portava consigo. É importante salientar que foi encaminhado para o trabalho pela agência do trabalhador, mas não continuou no trabalho, pois a família optou em continuar recebendo o benefício pago pelo INSS.

Sujeito 11 - No início da pesquisa, o sujeito “11” apresentava a escrita alfabética, mas com vocabulário muito restrito. Com a prática, aumentou o léxico e começou a ficar mais atento as suas falas, pois no início das práticas de letramento, esse sujeito, ao ser questionado sobre um assunto, respondia com alternativas que não haviam sequer sido citadas. Com a prática, aprendeu a controlar e prestar mais atenção na solicitação da pesquisadora. Aumentou o vocabulário e o conhecimento de mundo. Apesar de ter tido avanços, continuou apresentando dificuldades em interagir com os colegas. No início das práticas de letramento, não tinha nenhum documento, não tinha independência para ir e vir ao colégio e durante as práticas de letramento, os pais, a pedido da pesquisadora, ensinaram-no a ir e vir sozinho na escola, bem como providenciaram todos os seus documentos. Aprendeu a identificar-se e preencheu a ficha de empregos sem ajuda. A agência dos trabalhadores convocou-o para um emprego, mas os pais não permitiram que aceitasse, pois consideraram-no despreparado para o mercado de trabalho.

5.4.2- Análise coletiva

5.4.2.1- Elaboração da lista de compras

Ao comparar o quadro de lista de compras da avaliação inicial e final (quadro 15), constata-se que todos os sujeitos obtiveram avanços. Todos os sujeitos escreveram as palavras com menos alterações ortográficas e aquelas cometidas foram, de um modo geral, de terceira ordem, isto é, falhas nas letras concorrentes (Lemle, 1995), que somente a experiência com leitura e escrita pode ajudar a minimizar ou sanar.

Na escrita aparecem, também, traços da oralidade e, especialmente, a diferença dialetal.

Quadro XV– Lista de compra na avaliação inicial e na avaliação final

Sujeitos	Avaliação inicial		Avaliação final	
	Lista de compras elaborada	Interpretação da escrita	Lista de compras elaborada	Interpretação da escrita
Sujeito “1”	Macarrão Pão Farinha Assucar Leite	açúcar	Leite Suco Farinha Assucar Tomati Carne jeladeira Televisou Ovo Chips Pão	Açúcar Tomate Geladeira
Sujeito “2”	Bacalal Óleo Dose Lingisa	Bacalhau Doce Lingüiça	Pão Lete Disco gauxo Motadela Coco Sucu Bolaxa Omo Sabão Fruta Verdura Fror	Leite Disco gaúcho Mortadela Suco Bolacha Flor
Sujeito “3”	Faria Ovo Tonate Banana Tatu boneca	Farinha Tomate	Farinha Tanjina Ovo Ovo de pacoa Carni Coca-cola Suco Tomate Auface Aumerou Carrinho Peixe bacalhal	Tangerina Ovo de páscoa Carne Alface Almeirão Bacalhau

continua

continuação

Sujeitos	Avaliação inicial		Avaliação final	
	Lista de compras elaborada	Interpretação da escrita	Lista de compras elaborada	Interpretação da escrita
Sujeito "4"	Lasanha Ovo Cadeno Cadera Quadro Parede	Caderno Cadeira	Frango Pão Torrada Cadera Manteiga Bolacha Banana Leite condensado Maça de tomate Ovo Chocolate Fermento	Cadeira Manteiga Leite condensado Massa de tomate Chocolote
Sujeito "5"	Farinha Pão Mamão		Massa Inlatado Carne Ovo Brinquedo Pão Farinha Furmento Geladera Tv Radio Som Bolacha Verdura Fruta Sapato Chinelo Licho	Enlatado Fermento Geladeira lixo

continua

continuação

Sujeitos	Avaliação inicial		Avaliação final	
	Lista de compras elaborada	Interpretação da escrita	Lista de compras elaborada	Interpretação da escrita
Sujeito "6"	Não fez		Ovo Farinha de trigo Farinha de mandioca Uva Banana Laranja Melancia Aufasse Tomate Cebola Bolo Coisas para fazer bolo Doce Gelatina sem sabor Chuvero Flor Comida pronta Televisão	Farinha de trigo Farinha de mandioca Melancia Alface Gelatina sem sabor Chuveiro
Sujeito "7"	Pão Menino Mamãe Papai Pipa Pó		Pão Manteiga Banana Caci Tomati Leiti Pau Dosse Caderno Lápis Borracha Sucinho Bolo Carrinho	Manteiga Caqui Tomate Leite Doce suquinho

continua

continuação

Sujeitos	Avaliação inicial		Avaliação final	
	Lista de compras elaborada	Interpretação da escrita	Lista de compras elaborada	Interpretação da escrita
Sujeito "10"	Assucar Leite Farinha Chocolate Nescau	Açúcar	Açúcar Leite Chocolati Farinha Pão Fermento Caderno Alfasse Almerao Cebola Cebolina Tomalte Alho Cd Som Livro Lápis Caneta material	Chocolate Alface Almeirão Cebolinha
Sujeito "11"	Bobom Leite Doce Paste	Bombom Pastel	Doce Pão Bolacha Ovo Chocolate Todino Leite Beicon Lasanha Macarrão	Todinho

Pode-se afirmar que os alunos tiveram avanços qualitativos na ampliação lexical, isto é, na extensão do número de palavras escritas. No total da lista de compras da avaliação inicial, foram escritas 47 palavras e, na avaliação final, 142. Além disso, na avaliação final, todas

as palavras se referiam a objetos que poderiam ser compradas em supermercado, o que não ocorreu na avaliação inicial. Pode-se afirmar, a partir do quadro 15 que os sujeitos obtiveram avanços qualitativos na categorização semântica e na organização lexical.

Outro aspecto a ser ressaltado é a segurança com que eles escreveram suas listas, ou seja, não perguntaram nada e não demonstraram medo de errar evidenciando certa autonomia na realização da atividade de escrita. O sujeito “6”, que não escreveu a lista na avaliação inicial, fez a lista na avaliação final, com muito cuidado e leu duas vezes antes de entregá-la para certificar-se sobre o que havia escrito. Esse fato demonstra que o sujeito já estava conseguindo analisar a sua própria escrita.

Essa avaliação é a que demonstra, de modo mais claro, os avanços que todos os sujeitos tiveram por meio das práticas reflexivas de letramento.

5.4.2.2- Preenchimento da ficha de emprego

Na avaliação final, diferente da inicial, todos os sujeitos escreveram o nome completo, idade e o número da carteira de identidade. Diferentemente do momento da avaliação inicial, quando sete sujeitos tinham a carteira de identidade e somente um deles a portava, todos já tinham esse documento, portavam-no, sabiam consultá-lo e encontravam a informação de que precisavam, sem ajuda e com facilidade na avaliação final. O sujeito “8” não tinha levado para a escola o CPF, os sujeitos “1”, “8” e “11” não tinham levado a carteira de trabalho. Todos tinham aprendido, durante as práticas de letramento, a função dos documentos.

O fato de os sujeitos já portarem seus documentos mostra um avanço, pois na avaliação inicial verbalizaram à pesquisadora que os pais não permitiam que levasse seus documentos, pois tinham receio que os perdessem. As práticas de letramento contribuíram para que os pais mudassem de postura em relação aos filhos, superando o conceito de “incapacidade” associado, comumente, às pessoas com deficiência.

Ao final, todos preencheram seu estado civil e sabiam o significado dessas palavras. Os sujeitos “8” e “11” confundiram nacionalidade com naturalidade, enquanto que na avaliação inicial somente o sujeito “1” havia respondido. Na avaliação final todos sabiam completar o nome da rua em que moravam, o número de suas casas e de seus telefones, diferentemente da avaliação inicial quando somente quatro sujeitos sabiam os seus endereços e cinco sujeitos sabiam o número de telefone. Somente os sujeitos “4”. “8” e “11” não sabiam o número do código de endereçamento postal de suas casas, enquanto na avaliação inicial nenhum deles sabia. O sujeito “8” grafou errado o nome do pai.

Essa avaliação mostra que os sujeitos tiveram avanços no nível de letramento e que, mesmo cometendo falhas na escrita, já tinham ampliado o seus conhecimentos de mundo e lingüístico. É interessante ressaltar que as famílias dos sujeitos, também começaram a acreditar na capacidade dos filhos.

5.4.2.3- Leitura e compreensão de um anúncio de jornal

Na avaliação final, apresentou-se para os sujeitos o mesmo anúncio (figura 24) da avaliação inicial, no qual oferecia-se um emprego de chapeiro com prática. Todos sabiam o que era um anúncio de jornal e que poderia ser encontrado no caderno de classificados do jornal, enquanto na avaliação inicial, somente um sujeito sabia de que se tratava. Na avaliação final, os sujeitos responderam adequadamente qual era o emprego oferecido, o local, e os requisitos para atender ao anúncio, e responderam que precisavam saber fazer sanduíche, saber contar, dar troco e conhecer o dinheiro, ler e escrever. Isso revela que os alunos haviam melhorado a compreensão de textos, bem como aumentado o seu conhecimento de mundo.

PRECISA –SE   PRECISA-SE DE CHAPEIRO COM PRÁTICA PARA TRABALHAR DAS 18:00 AS 23:30. TRATAR NA RUA MITSUZO TAGUCHI, 246. APRESENTAR RG, OS DOCUMENTO PESSOAIS (RG, CARTEIRA DE TRABALHO, TÍTULO DE ELEITOR, CPF) E CURRICULUM VITAE

Figura 24 – Cópia do anúncio do jornal

Na avaliação inicial, todos leram o anúncio do jornal, mas não souberam dizer o assunto tratado, demonstrando baixo desempenho na produção escrita e na compreensão. Os sujeitos estavam, todos, no nível de decodificação, segundo as idéias de Castillo (1995) e, na avaliação final, já mostravam avanços para os níveis de compreensão literal e compreensão independente. Possivelmente, o nível de leitura crítica poderia ser atingido, se houvesse intervenção por mais tempo.

Os resultados obtidos na avaliação final confirmam que a educação oferecida às pessoas com deficiência mental, no caso os sujeitos da pesquisa, é muito obsoleta, desvinculada da vida como foi certificado nas pastas que continham os relatórios dos alunos, na fase da pesquisa documental.

Ao final das práticas, constatou-se que todos os sujeitos apresentaram desenvolvimento na leitura e escrita e nas suas práticas sociais, apesar de o tempo de práticas, ter sido exíguo. Essa afirmação ficou evidente nos resultados obtidos na avaliação final, no qual eles efetivaram as atividades propostas com maior domínio, utilizaram a escrita com mais propriedade, como demonstram os resultados descritos nas páginas anteriores.

Como resultados coletivos, pode-se afirmar que todos os sujeitos mudaram a sua realidade. Dentre elas, pode-se destacar a melhoria no nível de letramento, mudanças nos níveis de leitura e escrita e nas condições de vida, pois a pesquisa ensinou a buscar e conseguir emprego real, a obter maior participação social e a conseguir receber diariamente um jornal em casa e, conseqüentemente, a melhoria da auto-estima. Essas mudanças fazem com que a pesquisa seja reafirmada como uma pesquisa ação, na qual o pesquisador buscar intervir na realidade do sujeito, como aconteceu nessa pesquisa.

VI- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir a escrita, é necessário retomar a sua história, pois o seu desenvolvimento, há cerca de 5000 anos antes de Cristo, deu-se para atender à demanda daquele período e o seu acesso era restrito à classe hegemônica. Todavia, com as mudanças nas formas de produção e, conseqüentemente, na sociedade fez-se necessário que o seu acesso fosse ampliado. Hoje, discute-se discursiva a educação para todos, no entanto, constata-se que o acesso e a permanência nas escolas, como tiveram os sujeitos da pesquisa, não tem assegurado a construção do conhecimento e a sua prática social. Como no período do desenvolvimento da escrita, ela não pode se restringir-se à mera decodificação, pois a escrita tem fim específico e o nível de letramento, na sociedade moderna, pode determinar uma melhor inserção social por meio do acesso à cultura.

O acesso aos bens materiais e culturais é tão restrito que a sociedade tem criado várias leis, deliberações, pareceres, manifestos e declarações para assegurar a educação a todos, mas a sociedade de classe tem segregado e excluído grande parte da população do acesso ao conhecimento, como é o caso dos sujeitos da pesquisa e dos seus familiares, especialmente daqueles que tinham baixas condições sócio-econômicas, que apresentavam baixo grau de escolaridade e de letramento.

Fundamentados na teoria de Vygotsky (1986, 1988a, 1988b, 1996, 1997a, 1997b, 1997c, 1998a, 1998b, 2000a, 2000b, 2003a e 2003b), pode-se afirmar que a educação influencia o desenvolvimento, isto é, impulsiona o crescimento do indivíduo em seus aspectos históricos e culturais. Essa afirmação foi exemplificada por meio dessa pesquisa-ação que teve como objetivo central um trabalho de mediação no processo de letramento de alunos com deficiência mental. Com base na aplicação, desenvolvimento e análise dos resultados finais da pesquisa, foi possível chegar a algumas considerações que passam a ser apresentadas a seguir.

Inicialmente, observou-se que a abordagem de letramento proposta na pesquisa, baseada em Scribner e Cole (1981), Street (1985), Kleiman (1995), Soares (2001 e 2003) e outros autores revelou-se como um instrumento pertinente para se trabalhar com a concepção de educação que considera a influência dos aspectos sociais, o contexto e dos estímulos fundamentais para o crescimento cognitivo, emocional e afetivo dos indivíduos. Essa de abordagem deu-se, sobretudo, porque a concepção de letramento defendida no decorrer da pesquisa foi aquela que entende como letramento todas as práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico para fins específicos (SCRIBNER E COLE, 1981). Nessa concepção, todas as práticas de letramento são dependentes dos contextos onde são produzidos e, também, dos interlocutores que fazem parte no processo de comunicação proporcionado pela escrita (seja na leitura, seja na produção textual).

Diferente dessa concepção, o modelo de letramento desenvolvido pela escola, fundamenta-se na escrita como uma produção autônoma, ou seja, seu significado e sentido são dependentes, exclusivamente, das relações textuais entre palavras, sentenças, segmentos maiores ou menores de texto. Sendo assim, se um indivíduo consegue “decifrar” ou “decodificar” essa escrita, pensa-se que ele, automaticamente, é capaz de compreender o escrito, de encontrar seu sentido ou significação. Isto é, não se preocupa com a oralidade, com os conhecimentos extralingüísticos.

Ao propor um modelo ideológico de letramento, nessa pesquisa, foi possível obter avanços e os sujeitos compreenderam a importância da leitura e da escrita nas suas vidas. As experiências com leitura e escrita precisam ser mais elaboradas e trabalhadas, pois foi possível obter avanços e isso pode levar a questionar a forma como as escolas têm trabalhado suas práticas pedagógicas, pois esses sujeitos tinham mais de 5 anos de frequência à escola e conseguiam somente escrever palavras e lê-las, sem conhecer seus sentidos ou significado e, mais ainda, sem perceber de que modo a leitura e a escrita poderiam inserir-se em suas práticas sociais quotidianas. Possivelmente, Tfouni (1988) se reportava a esse tipo de conhecimento quando afirma que a alfabetização não termina no nível alfabético. Considerando a escrita desse modo, o objetivo da escola concentra-se,

basicamente, em tornar os indivíduos capazes de realizar tal decodificação, o que é facilmente, ou quase facilmente, conseguido por meio das técnicas de alfabetização.

O desenvolvimento das práticas de letramento propostas nessa pesquisa, demonstrou que a simples decodificação de sons, letras e palavras já era uma etapa praticamente superada pelos sujeitos da pesquisa, ou seja, todos eles eram alfabetizados, muito embora não demonstrassem uma compreensão efetiva daquilo que liam e produziam em seus textos.

Nesse sentido, foi necessário desenvolver, junto a esses sujeitos, uma outra relação com a escrita, que a propusesse como conjunto de sinais que produzem significados. Entretanto, esses sentidos precisam relacionar-se com a vida, com as práticas sociais desses indivíduos. Por isso, as atividades com a escrita apresentadas na pesquisa, por meio do programa de práticas reflexivas de letramento, estavam diretamente ligadas à vida dos sujeitos e com as suas necessidades. Assim, eles puderam desprender-se de uma relação mecânica com a escrita, cujas principais atividades demonstradas pelos alunos foram cópias e a leitura sem sentido, para aproximarem-se de uma nova concepção de escrita, agora fundamentada na construção de sentidos práticos para a vida.

Ao trabalhar com essa concepção da escrita, os sujeitos passaram a ter uma nova relação, também, com a escola, que deixou de ser lugar onde iam para passar algumas horas do dia para ser um lugar onde, efetivamente, a aprendizagem e o desenvolvimento de si próprios acontecia. Essa aprendizagem e desenvolvimento puderam ser evidenciados na pesquisa pelos seus resultados imediatos:

- 1) a pronta inserção dos indivíduos com deficiência mental no mercado de trabalho – como demonstra os resultados, a maioria dos sujeitos foram inserido no trabalho, o que era uma aspiração deles;
- 2) a mudança de comportamento em relação à escola – pois os sujeitos dessa pesquisa eram alunos faltosos e não apresentavam interesse em relação à escola. As práticas propostas, foram eficientes para despertar nos sujeitos a necessidade de elaborar seus conhecimentos

para a inserção no mercado de trabalho, embora não se tenha feito uso de nenhum recurso tecnológico;

3) a compreensão da escrita como uma outra modalidade de linguagem que, assim como a linguagem oral, também significa;

4) a consciência da linguagem como instrumento de mobilidade dentro do meio social em que cada grupo ou indivíduo se situa;

5) a mudança de concepção dos sujeitos por si próprios, por seus pares e pelo meio onde se inserem.

Finalmente, como consequência do último resultado apresentado, deve-se ressaltar que os sujeitos dessa pesquisa puderam experienciar atividades que os levaram a olhar para si próprios e serem olhados por seus familiares como indivíduos, ou seja, como seres que têm identidade, características próprias e um potencial capaz de ser desenvolvido no meio do qual fazem parte. Isso foi percebido por eles e pelos outros, quando eles demonstraram suas capacidades de usar a linguagem e a escrita como forma de mover-se, de interagir efetivamente.

Tratando-se de sujeitos com deficiência mental, foi possível evidenciar o quanto é fundamental que o ensino seja organizado de forma que a leitura, escrita, capacidades matemáticas e outros conteúdos sejam trabalhados a partir das necessidades dos aprendizes, ou seja, o ensino deve desenvolver-se como algo relevante na vida, deve ter significado a fim de que seja incorporado na formação social da mente (Vygotsky, 1986).

Por isso, a principal consideração que se faz a partir dessa pesquisa, é que os educadores em geral, especialmente os de indivíduos com deficiência mental, compreendam o papel do letramento na vida de seus educandos. Além disso, que compreendam o quão importante é educar levando-se em conta o contexto dos alunos, as situações sociais em que os conteúdos escolares poderão ser utilizados, a fim de que a escola deixe de ser cercada por muros que a separam da vida. Enfim, que a escola possa fazer sentido e seja vivida como uma experiência que leve, efetivamente, o educando à emancipação.

É importante destacar a importância do professor-pesquisador, pois ele atuou como mediador do processo, criando e consolidando sucessivas zonas de desenvolvimento proximal, quando, com os alunos, discutia, incitava e experimentava diversas situações de ensino e aprendizagem envolvendo a família e os mais diferentes textos.

A participação das famílias e o seu nível de letramento influenciam na compreensão da leitura e escrita desses sujeitos. Todavia, esse é um problema que a sociedade ainda precisa discutir e buscar alternativas para sua minimização, pois sabe-se que o baixo nível de condições sociais e econômicas está diretamente relacionados ao baixo grau de letramento, pois o acesso à educação escolar e os eventos de letramento estão relacionados com essas condições.

Os diferentes contextos culturais exercem forte influência sobre o papel da escrita. Portanto, nega-se a tese da autonomia, ou seja, a tese de que o texto significa por si só. Ao contrário, seu(s) sentido(s) depende(m) dos sujeitos envolvidos na comunicação, de suas identidades e dos contextos onde são produzidos. É possível afirmar, fundamentados em Vygotsky (1988a, 1997b e 2000a) que em uma sociedade capitalista, a construção da autonomia é uma tarefa árdua, pois a organização social não permite a autonomia.

O letramento de jovens e adultos com deficiência mental ainda não configura uma preocupação na educação, pois, como mostra o resultado dessa pesquisa, pessoas com tal diagnóstico, mas com capacidade para obter avanços não têm tido essa oportunidade. É possível que a educação de baixa qualidade, com formas de encaminhamentos obsoletas e centrada apenas na sala de aula tenha provocado como consequência a aquisição da leitura e escrita de forma descontextualizada, sem que se importasse com as práticas sociais.

Ao final da pesquisa, conclui-se que os objetivos propostos foram respondidos, pois, por meio das práticas reflexivas de letramento comparou-se o seu grau e, como foi demonstrado anteriormente, como efeito pode-se constatar que jovens e adultos desenvolveram habilidades necessárias às práticas sociais e, conseqüente, cidadania.

Essa pesquisa mostrou que as pessoas com deficiência mental são capazes, não só de aprender a ler e escrever, mas de utilizar tais práticas em situações do dia-a-dia, é capaz de elaborar as funções psíquicas superiores, quando é oferecida uma interação de qualidade a ela., onde o educador atue para a formação social da mente, transcendendo os limites da escola e cumprindo sua função social.

VII- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, T. F. V. **Procedimentos didáticos metodológicos utilizados pelos professores da APAE no processo de alfabetização dos alunos portadores de deficiência mental moderada**. Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal de Uberlândia, não publicada concluída em 28/03/2002.

ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência. In: **Revista de Educação**. PUC, Campinas, nº 6, 2004, p. 33-48.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In: **Revista do Ministério Público do Trabalho**. ano XI, nº 21, 2001, p. 160-173.

BANKS-LEITE, L. e SOUZA, M. R. O des(encontro) entre Itard e ictor: os fundamentos de uma educação especial. In: I. BANKS-LEITE, L. e GALVÃO, L. (Orgs) **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. Campinas: Cortez, 2000, p. 83-104.

BIANCHETTI, L. História da educação especial. In: **Revista Brasileira de Educação**. Especial V. 2.

BOCHNET, S.; OUTHEAD, L. e PEITERSE, M. A Study of functional literacy skills in young adults with Down syndrome. **International Journal of Disability, Development and education**. V. 48, nº 1, 2001, p. 67-90.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria dos métodos. Portugal: Porto Editora, 1991.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Beltrand, 1999.

BOSCO, Z. R. **No jogo dos significantes** – A infância das letras. Campinas: Pontes, 2002

BRASIL. **Constituição Federal**. Promulgada em 05 de outubro de 1988.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069/90 de julho de 1990. São Paulo: Cortez.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4024/61. In: SAVIANI, D. **Políticas e educação no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 6592/71. In: SAVIANI, D. **Políticas e educação no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2002.

BRITTO, L. P. L. Sociedade da cultura escrita, Alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V. M. (Org). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003, p. 47-64.

CASTILLO, H.V. **A leitura de textos literários vs textos científicos por leitores incipientes**. In: WITTER, G. P. (Org) **Leitura: textos e pesquisas**. Campinas: Alínea, 1999

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e pobreza**. Pesquisa apresentada ao Concurso de Monografia sobre o tema Alfabetização e Pobreza, SBPC, 1984

CÁRNIO, M. S. **Conceitos e compreensão de leitura do surdo no contexto da educação especial**. Tese de doutorado em lingüística. São Paulo: USP, 1995.

COLE, M.; SCRIBNER, S. **Culture e thought a psychology introduction**. New York: John Wiley e Sons, 1974.

CARVALHO, S. Arte-educação e educação especial. In: **Anais do VII Ciclo de estudos sobre a deficiência mental**. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1992.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, nº 124, p. 11-32, 2005

COSTA, M. P. R. **Alfabetização para deficientes mentais**. São Paulo;EDICON, 1983.

D' AMBRÓSIO, U. **Da realidade a ação: reflexões sobre a educação e a matemática**. São Paulo: Summus, 1992

DARVILLE, R. Knowledges of adults literacy: surveying for competitiveness. In: **Journal of Educational Development**. 1999, p. 273-285.

DURANTE, M, **Alfabetização de adultos – Leitura e produção de texto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

FEIL, I. T. S. **Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo**. Ijuí: Vozes/Fidene, 1991.

FERREIRA, Julio Romero; NUNES, L. R. O. P.; MENDES, E. G. . Os 25 anos do PPGEES na educação especial brasileira: análise das dissertações do PPGEES relacionadas à área de deficiência mental.. In: Mendes, E. G.; Almeida, M.; Williams, L. C.. (Org.). **Temas em educação especial: avanços recentes**.. EDUFSCar, 2004.a, v. , p. 29-36.

FERREIRA, Julio Romero; NUNES, L. R. O. P. ; MENDES, E. G. . A produção discente da pós-graduação em Educação e Psicologia sobre o indivíduo com necessidades educacionais especiais.. In: Mendes, E. G.; Almeida, M.; Williams, L. C.. (Org.). **Temas em educação especial: avanços recentes**. EDUFSCar, 2004.b, v. , p. 131-142.

FERREIRO, E.; PALÁCIOS, M. G. **Os processos da leitura e da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização- leitura do mundo , leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

_____; GUIMARÃES, S. **Sobre educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Campinas: Cortez, 1988.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREGONEZZI, D. E. **Elementos de ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Arte e Ciência, 1999.

GATÉ, J. **Educar para o Sentido da Escrita**. São Paulo: EDUSC, 2001

GÓES, M.C. A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In: MORTIMER E. F.; SMOLKA, A. L. B. (org). **Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GONZÁLEZ, G. M. F. **Teoría y análisis práctico de la integración**. Madri: Editorial Escuela Espanhola, 1999.

GOYOS, A. C. N.; FREIRE, A. A. F. Programando ensino informatizado para indivíduos deficientes mentais. In: MANZINI, E. J. (org) **Educação Especial: temas atuais**. Marília:UNESP, v. 1, p. 57-73, 2000.

Haward, R. W. **Concepts and schemata: an introduction**. Grã Britania: Mackays of Chathan, 1987.

HEDRICK, W. B., KATIMS, D. S.; CARR, N. Implementing a multimethod multilevel literacy program for student with mental retardation. In: **Focus on autism and other developmental disabilities**. V. 14, nº 4, p. 231-239, 1999.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, AÇÃO EDUCATIVA, IBOPE. **Os resultados do V Indicador de Alfabetismo Funcional, sobre habilidades de Leitura e Escrita** http://www.ipm.org.br/an_ind_inaf_2.php. Acesso em 26 de abril de 2006.

IDE, S. M. **Leitura e escrita e a deficiência mental**. São Paulo: Memnon, 1992.

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

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

JORDAN, T. E. The mentally retarded. **Journal of Educational Research**, 1996.

JIMENEZ, R. B. (org) **Necessidades educativas especiais**. Dinalivro: Lisboa, 1997.

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

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

KATO, M. A. **No mundo da escrita - uma perspectiva psicolingüística**. SÃO Paulo: Ática, 1986.

_____. (Org) **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes Editora, 1994.

KIRK, S. A. E GALLAGHER, J. J. **A educação da criança excepcional**. Rio De Janeiro: José Olympio Editora, 1978.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Programa de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição do estudo do letramento. In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 27. nº 2, jul/dez. 2001.

_____. (Org) **A formação do professor**: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____; MORAES, S. **Leitura e interdisciplinaridade** – tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

KLENK, L. Case study in reading disability: an emergent literacy perspective. In: *learning Disability Quarterly*. V. 17, 33-56, 1994.

KLIEWER, C. Citizenship in the literate community: as ethnography of children with Down syndrome and the written Word. In: **Exceptional children**, v. 64, nº 2, 1998, p. 167-180.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1994.

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

LEMOES, C. T. G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (Org) **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

LÜDCKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1990.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988a.

_____. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988b.

_____. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

_____. **Curso de psicologia geral**. I, Rio de Janeiro: Civilização, 1994a.

_____. **Curso de psicologia geral**. V, Rio de Janeiro: Civilização, 1994b.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita** - atividades de retextualização. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

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

MONI, K. B.; JOBLING, A. Reading-related literacy learning of Young adults with Down syndrome: finding from a three year teaching and research program. In: **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 48, nº 4, 2001, p. 377-394.

MONTESSORI, M. D. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MOREIRA, M. A. **Ensino e aprendizagem**. São Paulo: Moraes, 1997.

MORTATTI, M. R. L. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. 1a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989..

MORI, N. N. R. A teoria psicogenética e a prática pedagógica. In: MORI, N. N. R. **Alfabetizando adultos**. Maringá: EDUEM, 1992

MUNHOZ, N. G.; ALMEIDA, M. A. **Atividades recreativas, alfabetização e deficiência mental**. _Sertanópolis: O autor, 2001

MOTTA, S. B. V. **O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita**. Tese de doutorado em psicologia da educação, São Paulo: PUC, 1995

NICOLAU, M. L. M. **Alfabetização com sucesso**. São Paulo: EPU, 1986.

NORTON, M.; FALK, I. Adults and reading disability: a new field of inquiry. In: **International Journal of Disability, development and education**. University of Queensland Press, 1992, v. 39, p. 158-196.

NUNES, L. R. P.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. **Questões atuais em educação especial: a pesquisa em educação especial na pós graduação**. _Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Deliberação 020/86**. SEED-PR, Curitiba, 1986.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Pan American Journal of Publish Health. In: <http://who.int/publication>. Acesso em 14 de maio de 2005.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**. Campinas: Pontes, 1999.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Queiroz, 1982

PELICIER, Y.; THUILLIER, GUY. Edouard Séguin (1812-1880) “**I’ Instituteur des idiots**”. Paris: Economica, 1980.

PIERCE, P. L. Developing an emergent literacy curriculum for children with developing disabilities. In: **Review of education research**, 2001, p. 10-15.

OLIVEIRA, M. K. O inteligente e o “estudado”: alfabetização, escolarização e competência entre adulto de baixa renda. In: **Revista da Faculdade de Educação**, v. 13, nº 2, EDUSP: São Paulo, 1987.

_____. Letramento, cultura e modalidade de pensamento. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento**, Campinas, Mercado de Letras, 1995.

_____. Pensar a educação – contribuições de Vygtsky In: CASTORINA, J. A. et al. **Piaget e Vygotsky**: Novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1996.

_____. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: Ribeiro, V. M. (org.) **Educação de jovens e adultos : novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado das Letras. 2002, p. 15-43.

_____. Ciclos da vida.: algumas questões sobre a psicologia do adulto. In: **Educação e pesquisa**. São Paulo.v. 30, nº 2, 2004. p. 211-229.

PARANÁ – Conselho Estadual de Educação. (1986). **Deliberação 020/86**. Curitiba: PR.

PICONEZ, S. C. B. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas: Papirus, 2002.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo e atitudes** – pesquisa com jovens e adultos. Campinas: Papirus, 1999.

_____. (Org) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

ROBINSON, A. **The story of writing**: alphabets, hieroglyphs and pictograms. Londres: Thames and Hudson, 2003.

ROJO, R. H. R. Concepções não valorizadas de escrita: A escrita como “um outro modo de fala”. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**, Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros de discurso? In: Signorini, I. (Org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado da letras, 2001.

SANTOS, A. A. A. A influência da consciência fonológica na aquisição da leitura e da escrita. In: FERNANDES SISTO, F. et al. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 213-247.

SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. P. Distúrbios de leitura e escrita. In: SANTOS, M. T. M. e NAVAS, A. L. G. P. **Distúrbios de leitura e escrita** – Teoria e prática. São Paulo: Manole, 2002.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge, Havard University Press, 1981.

SHIMAZAKI, E. M. (1994). Alfabetização de alunos com deficiência mental: Um Desafio que se Renova. In: **Revista de Iniciação Científica**, Curitiba – UFPR.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge – USA , 1985

_____.; MORI, N. N. R. Alfabetização de alunos com retardo mental: uma alternativa interdisciplinar. In: Marquezini, M. C, et al (orgs). **Perspectiva multidisciplinar em Educação Especial**. Londrina, 1998, v. 1, p. 55-58.

_____.; PACHECO, E.R. Matemática para alunos com Síndrome de Down. **O professor**, Lisboa, v. 1, n. 1, p. 23-36, 2001.

SMIRNOV, A. R., LEONTIEV, A. N., RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicologia**. México: Grijalbo, 1969.

SMOLKA, A. L. B. **A criança em fase inicial da leitura e escrita**: a alfabetização como processo discursivo. Campinas: Cortez, 1993

SOARES, M. **Linguagem e escola**. São Paulo: Ática, 1990

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Uma proposta para o letramento**. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SPERANDIO, E. M. **Alfabetização da criança com síndrome de Down**_Monografia apresentada ap curso de especialização em Educação especial: Educação Infantil e Fundamental. Não publicada, 1999.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**, Campinas, Mercado de Letras, 1995.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. Campinas: Cortez, 1989.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988

_____. **Letramento e Alfabetização**. Campinas: Cortez Editora, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

_____. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988a.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988b..

_____. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____.; LURIA, A. R. **Strumento e segno nello sviluppo del bambino**. Roma: Laterza & Figli, 1997a.

_____. **Problemas teóricos y metodológicos de la psicología** – Obras escogidas I, Madrid: Visor, 1997b.

_____. **Fundamentos da Defectologia** – Obras escogidas V, Madrid: Visor, 1997c.

_____. **O desenvolvimento psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia pedagógica**, São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

_____. **Problemas Del desarrollo de la psique** – Obras escogidas III, Madrid: Visor, 2000a.

_____. **Psicologia pedagógica: edição comentada**. Porto Alegre: Artmed, 2003a.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

WITTER, G. P. Alfabetização/leitura inicial: análise da produção (ASIRR- 1990/1995). In: WITTER, G. P. (Org) **Leitura: textos e pesquisas**. Campinas: Alínea, 1999, p. 67-98

ANEXOS

Anexo I

INFORMAÇÕES SOBRE O LETRAMENTO DIRIGIDA À FAMÍLIA

Nome do sujeito: .....

Idade: .....

Nome do pai: .....

Nome da mãe: .....

Informante: pai ( ) mãe ( ) Outro ( ) especificar .....

Data: .....

1. Você sabe ler?

Pai: ( ) sim ( ) não

Mãe: ( ) sim ( ) não

2. Você frequentou/freqüenta escola?

Pai: ( ) sim ( ) não série: .....

Mãe: ( ) sim ( ) não série: .....

3. Profissão:

Pai: .....

Mãe: .....

4. Você gosta de ler?

( ) Sim

( ) não

5. Quais destes materiais você costuma ler?

( ) revistas ( ) livros de história ( ) gibis

( ) jornal ( ) bíblia ( ) livros escolares

( ) internet ( ) Outros (especificar) .....

6. Você gosta de escrever? ( ) sim ( ) não

Se sim, o quê?

( ) bilhete ( ) poesia

( ) carta ( ) receita

( ) internet (e-mail) ( ) diário

( ) relatório ( ) outros (especificar) .....

7. Por que você acha a escrita importante?

.....
.....

8. Você incentiva seu filho a ler e escrever? ( ) sim ( ) não
Se sim, como?

.....
.....

9. Você compra revistas, livros e outras coisas escritas para seu filho ler?
( ) sim ( ) não Se sim, o quê?

.....
.....

10. Você tem outros filhos?

( ) sim ( ) não

Eles lêem? ( ) sim ( ) não

Se sim, o que lêem?.....

11. Seus outros filhos estudam? ( ) sim ( ) não

Se sim, o quê? .....

12. Você gostaria que seu filho lesse melhor ou aprendesse mais a ler e escrever?

( ) sim ( ) não

O que você gostaria que ele aprendesse?

.....
.....

13. Por que você gostaria que ele aprendesse mais?

.....
.....
.....

14. O que você espera do seu filho no que se refere à leitura e escrita?

.....
.....
.....

15. Algum outro comentário

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Elaborado por: CARNIO, M. S.; PEREIRA, M. B.; SANCHES, S. G. G. e SIMÕES, M. (2002) e adaptado por CÁRNIO, M. S. e SHIMAZAKI, E. M. (2003)

Anexo II

TERMO DE CONSENTIMENTO

Título do Projeto: O processo de letramento em adultos identificados como deficientes mentais

A pesquisa que pretendemos realizar tem como objetivo estudar a alfabetização e a forma como as pessoas com dificuldade de aprendizagem usam a leitura e escrita. Depois de avaliar a leitura e a escrita pretendemos ajudar os alunos a melhorar a compreensão da escrita e usá-las no dia-a-dia.

Primeiro faremos uma avaliação da leitura e da escrita, depois as psicólogas farão um teste e, por fim, uma avaliação da compreensão da leitura e escrita. Depois da avaliação, trabalharemos durante 8 meses, duas vezes por semana, a partir da data a ser combinada. O trabalho será feito pela professora Elsa Midori Shimazaki, com orientação da professora Maria Sílvia Cárnio, professora doutora da Universidade de São Paulo.

Acreditamos que a pesquisa não oferecerá riscos de saúde dos participantes.

Esperamos que no final dos 8 meses as pessoas submetidas à pesquisa estejam compreendendo e utilizando melhor a leitura e a escrita e os dados coletados subsidiarão pesquisas nas áreas da linguagem e da educação.

Colocamo-nos à disposição dos pais ou responsáveis para esclarecimentos das dúvidas. Mesmo depois das provas e das atividades realizadas, ou a qualquer momento, se você preferir que seus dados não sejam utilizados, sua vontade será respeitada. Como uma das pesquisadoras responsáveis pelo projeto, garantimos que sua identidade não será revelada em nenhum momento.

Os endereços para os contatos são:

Elsa Midori Shimazaki – Fones: 9964-4352 ou 261-4287 (Departamento de Teoria e

Prática da Educação – Universidade Estadual de Maringá) E.mail: shimazaki@wnet.com.br

Profa. Dra. Maria Sílvia Cárnio – e-mail: mscarnio@usp.br

Fone: 30917453

Eu, _____, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a Professora Elsa Midori Shimazaki, orientado pela professora Dr Maria Sílvia Cárnio, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE**, *(que o(a) meu(minha) filho(a), se for o caso)* _____ participe do estudo.

_____
Assinatura (do pesquisado ou responsável) ou impressão datiloscópica

Data: ____/____/____

Eu, Prof. Elsa Midori Shimazaki, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo ao paciente.

Equipe (Incluindo pesquisador responsável):

1- Nome: Elsa Midori Shimazaki

Telefone: 44-3261-4287

Endereço Completo: Universidade Estadual de Maringá – Departamento de Teoria e Prática da Educação

2- Nome: Maria Silvia Cárnio

Telefone: 11-30917453

Endereço Completo: Universidade Estadual de São Paulo – Departamento de Fonoaudiologia – Faculdade de Medicina

Anexo III

Gente tem sobrenome

Toquinho - Elifas Andreato

Disco: Arca de Noé

Todas as coisas têm nome,
Casa, janela e jardim.
Coisas não têm sobrenome,
Mas a gente sim.
Todas as flores têm nome:
Rosa, camélia e jasmim.
Flores não têm sobrenome,
Mas a gente sim.

O Jô é Soares, Caetano é Veloso,
O Ary foi Barroso também.
Entre os que são Jorge
Tem um Jorge Amado
E um outro que é o Jorge Ben.
Quem tem apelido,
Dedé, Zacharias, Mussum e a Fafá de Belém.
Tem sempre um nome e depois do nome
Tem sobrenome também.

Todo brinquedo tem nome:
Bola, boneca e patins.
Brinquedos não têm sobrenome,
Mas a gente sim.
Coisas gostosas têm nome:
Bolo, mingau e pudim.
Doces não têm sobrenome,
Mas a gente sim.

Renato é Aragão, o que faz confusão,
Carlitos é o Charles Chaplin.
E tem o Vinícius, que era de Moraes,
E o Tom Brasileiro é Jobim.
Quem tem apelido, Zico, Maguila, Xuxa,
Pelé e He-man.
Tem sempre um nome e depois do nome
Tem sobrenome também.