



ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ENQUANTO SUJEITOS LEITORES E ESCRITORES: SENTIDOS E SIGNIFICADOS

ADULTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AS SUBJECTS READERS AND WRITERS: SENSE AND MEANINGS

ARTIGO

Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar¹
Universidade Estadual de Maringá
E-mail: garalencar@uem.br

RESUMO

Este estudo objetivou analisar os sentidos e significados que adultos com deficiência intelectual (DI), entre os quais é grande a desvantagem no que diz respeito à aquisição da língua escrita, atribuem à alfabetização e letramento. No âmbito teórico-metodológico, fundamentou-se nos pressupostos histórico-culturais. Trata-se de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso múltiplo e os instrumentos adotados foram análise documental, entrevista semiestruturada e aplicação de um protocolo de avaliação em leitura e escrita. Os sujeitos foram cinco adultos com deficiência intelectual com idades entre 36 a 46 anos. A análise dos dados foi realizada por meio de levantamento de núcleos de significação organizados da seguinte forma: sentido e significado atribuído à leitura e à escrita; bens culturais e materiais relacionados ao desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual e lugar social de leitor/escritor ocupado pelos sujeitos da pesquisa. Os dados revelaram que os sujeitos conhecem materiais escritos, os quais perpassam por diferentes instrumentos técnicos semióticos – cadernos, livros, jornais, celulares, computadores –, mas nem todos acessam esses materiais da mesma forma. Constatou-se que alguns avançaram nos aspectos referentes à língua escrita e outros não e que os sentidos e significados atribuídos à leitura e à escrita reverberam o modo como ocorre a alfabetização, em que o significado estabilizado resultante de práticas pedagógicas de leitura e escrita geralmente não têm ligação com o contexto social.

Descritores: Adultos com deficiência intelectual. Leitura e Escrita. Alfabetização. Letramento. Educação Especial inclusiva

ABSTRACT

A significant number of adults with intellectual disabilities (ID) who are at a disadvantage with respect to the acquisition of written language. In order to contribute to the scientific literature on literacy and literacy of adults with intellectual disabilities, this study aimed to analyze the meanings that these adults attach to literacy and literacy. The theoretical and methodological framework, the study was based on cultural historical assumptions. We chose the qualitative research study of multiple case types and the instruments used were documental analysis, semi-structured interviews and application of an evaluation protocol for reading and writing. The study included the participation of five adults with intellectual disabilities aged 36-46 years, which had already participated in a survey of reading and writing intervention. Data analysis was performed by lifting organized meaning core as follows: sense and meaning given to reading and writing; cultural goods and materials related to the development of intellectual and social poor place reader / writer occupied by the research subjects. The data revealed that subjects know written materials which permeate through different semiotic technical tools - notebooks, books, newspapers, cell phones, computers - but not all access these materials in the same way. In general aspects, we found that some advanced aspects relating to written language and some do not, and the meanings attributed to reading and writing, correlate with the concept of literacy, which gives the stabilized resulting meaning of pedagogical practices of reading and written without correlation with the social context.

Descriptors: Adults with intellectual disabilities. Reading and writing. Literacy. literacy. Inclusive Special Education.

Editor deste número da RECS:
Dr. Lucio Jose Dutra Lord
Universidade do Estado de Mato Grosso
e-mail: revistaedu@unemat.br

1 INTRODUÇÃO

É significativo o número de pessoas adultas com deficiência intelectual que se encontra em desvantagem no que diz respeito à aquisição da língua escrita. A alfabetização é condição de acesso fundamental às sociedades do conhecimento de hoje e seu conceito deve ser mais amplo para atender aos padrões de comunicação e demandas de trabalho, assumindo assim um *continuum*, com diferentes graus e usos da leitura e da escrita de acordo com o contexto. (UNESCO, 2009)

Não é de hoje que pesquisadores se preocupam com a forma que a escrita é apresentada nas instituições de ensino. Vygotsky (2007), por exemplo, no início do século XX já criticava a ênfase dada ao reconhecimento das letras ao invés do ensino da linguagem escrita buscando seu sentido social. Para o autor, quando a linguagem é imposta sem conexão com a realidade e sem significado, torna-se apenas uma habilidade técnica e mecânica, pois os educandos não se envolvem com a essência da língua. Vygotsky afirma que pouca atenção é dada à linguagem escrita como tal, pois, geralmente, o professor começava pelo aspecto técnico e esquece a função social para qual a escrita foi criada, ou seja, para registro, expressão e comunicação.

De acordo com Soares (2011), a alfabetização é concebida como um conjunto de habilidade em que o educando além de aprender a ler e escrever, aprende grafemas e fonemas, junção de sílabas, frases, palavras, interpretar textos, etc., e nesse processo, alfabetização e letramento são inter-relacionados, pois uma depende da outra para ter continuidade.

Atualmente as concepções comumente difundidas de letramento, de acordo com Street (2014), comportam dois pares de conceitos: os modelos de letramento (autônomo e ideológico) e os componentes do fenômeno do letramento (eventos de letramento, práticas de letramento e práticas comunicativas).

Em relação aos modelos de letramento, o autônomo é concebido “[...] como um conjunto separado, reificado de competências ‘neutras’, desvinculado do contexto social [...]” (STREET, 2014, p.129). Esse modelo considera a escrita como produto completo em si mesmo, não estando preso ao contexto de sua produção para ser interpretado. Já o modelo ideológico concebe

[...] as práticas letradas como inextricavelmente ligadas a estruturas culturais e de poder numa dada sociedade. [...] O modelo ideológico [...] não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mais que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo (STREET, 2014, p.172).

Esse segundo modelo reconhece a multiplicidade de letramentos, uma vez que os significados e usos das práticas de letramento estão relacionados a contextos culturais específicos e a relações de poder e ideologia, não sendo simplesmente tecnologias neutras.

Mediante o exposto e, reconhecendo que as produções científicas sobre alfabetização e letramento de adultos com deficiência intelectual configuram-se um campo de conhecimento que necessita ser estudado o presente artigo tem por objetivo analisar os sentidos e significados que adultos com deficiência intelectual (DI) atribuem à alfabetização e letramento. Cumpre frisar que embora existam muitas pesquisas sobre alfabetização e letramento de pessoas com DI, a maioria foi desenvolvida junto a crianças. Se, por um lado, a alfabetização de adultos com DI não está sendo tratada com expressividade no conjunto das produções científicas nacionais, por outro, alguns estudiosos têm se preocupado com a temática e sinalizado as possibilidades de desenvolvimento para essa faixa etária.

2 SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA CONSTITUIÇÃO DO HOMEM

O desenvolvimento do homem, de acordo com a abordagem histórico-cultural, vai do social para o individual e do individual para o social, mantendo uma relação dialética nesse processo, ou seja, são diferentes, mas um não é sem o outro e, portanto, o processo de conversão de uma criança em humano se dá pela interação mantida com seu entorno físico e social. Esse processo de humanização não ocorre de maneira imediata, ao contrário, faz-se pelas relações

sociais e culturais. Assim, a compreensão da constituição do homem se efetiva “na e pela” relação com outros homens dialeticamente, por meio de movimentos e contradições.

Para melhor apreendermos o processo de desenvolvimento do homem, os movimentos presentes e as contradições, de acordo com os pressupostos vygotkianos, temos que considerar, entre outros, os processos de mediação, linguagem, pensamento e noções de significado e sentidos e irmos além da aparência e do imediato presente no comportamento dos indivíduos, buscando o processo, para compreender a relação sujeito/objeto e o sentido na constituição do sujeito.

De acordo com Vygotsky (1998), a singularidade do homem se constitui por mediações sociais, em circunstâncias específicas. Essa mediação envolve objetos, processos ou situações. É por meio de uma atividade significada, ou seja, por meio do processo de apropriação e objetivação da realidade que o homem se constitui humano, compreendendo a atividade em si e a atividade para si, motivada por sua gênese social, cultural e histórica. Ao discuti-las, Vygotsky (1998) firma que os significados são, mediante o exposto, produções históricas e sociais que permitem a comunicação e socialização de experiências e a significação é a forma que possibilita ao sujeito assimilar essas experiências.

A significação é a generalização da realidade, usualmente cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. Essa é a forma ideal, espiritual, da cristalização da experiência e da prática social da humanidade. As representações de uma sociedade, sua ciência, sua língua, existem apenas enquanto sistemas de significação, que pertencem, portanto, e antes de tudo, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos (LEONTIEV, 2004, p. 100).

A atividade humana, assim, é sempre significada externa e internamente. Essas categorias nos permitem tentar compreender a subjetividade do sujeito, como ele configura o seu real, e também as contradições que essa configuração enseja. Os significados são o ponto de partida que vão em direção à zonas instáveis e fluidas, ou seja, nas zonas de sentido.

[...] o sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem inúmeras zonas de sentido que variam em sua instabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto da fala. É a mais estável, unificada e precisa dessas zonas. (VIGOSTKI, 2000, p.465).

O sentido se aproxima da subjetividade, a qual se configura na possibilidade de organizar experiências convertidas em sentidos. Nesse contexto, não podemos separar pensamento e afeto, pois o pensamento pressupõe a revelação dos motivos, necessidades e interesses do sujeito. Por isso, é importante incluir a noção de necessidades e motivos para compreendermos o sujeito e seus sentidos.

As necessidades, nesse contexto, são concebidas como um estado de carência do sujeito que o conduz a ativar sua satisfação de acordo com as suas condições de existência. É importante salientar que esse processo só se completará quando o sujeito significar algo no mundo social como possível de satisfazer suas necessidades, que o impulsionará e o motivará na direção dessa satisfação. Assim, o movimento desse processo se define pela configuração das necessidades em motivos. O motivo é aqui entendido como aquilo que torna a necessidade concreta. Para entendermos esse sujeito, devemos, portanto, compreender seus motivos, o porquê de suas ações, as necessidades que o mobilizam. Os motivos contêm e articulam afetos, sensações, representações e percepções que são peculiares ao sujeito e somente se constituirão, como dito anteriormente, no encontro com o sujeito, ou seja, ao passo que for possível satisfazer suas necessidades.

3 METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido em um município no Noroeste do Paraná, tendo a sua realização aprovada por Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá, aprovado sob o número CAAE 08540414.2.0000.010. No âmbito teórico-metodológico, a pesquisa fundamentou-se nos pressupostos histórico-culturais. Trata-se de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso múltiplo e os instrumentos adotados

foram análise documental, entrevista semiestruturada e aplicação de um protocolo de avaliação em leitura e escrita. O protocolo de avaliação em leitura e escrita foi composto por preenchimento de: dados pessoais, perguntas abertas, perguntas fechadas e elaboração de uma carta. Os sujeitos da pesquisa, identificados por nomes fictícios, foram cinco adultos com deficiência intelectual com idades variando de 36 a 46 anos.

Quadro 1. Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Sujeito	Data de nascimento ^[1]	Sexo	Diagnóstico ^[2]	Escolaridade até 2006 ^[3]	Escolaridade 2007/2015	Atividade extraescolar	Profissão
Carlos	out/1968	M	SM	6 anos EE 3 anos CE	EJA 2008/2015	1998/ 2015 Projeto	Estudante
Edgar	jul/1975	M	SD	8 anos CE	EJA 2009/2015	2003/ 2010 Projeto	Office boy
Pietra	set/1979	F	SD	7 anos CE	EJA 2008/2015	1999/ 2015 Projeto	Estudante
Silvio	mar/1971	M	NI	2 anos EE 8 anos CE	Apae 2015	2002/ 2015 Projeto	Estudante
Tamires	mai/1976	F	NI	3 anos EE 6 anos CE	EJA 2007	2000/ 2009 Projeto	Empacotadora

[1] As datas de nascimento estão em consonância com o documento de identidade (RG) apresentado pelos participantes.

[2] NI: Causa não identificada; SD: Síndrome de Down; SM: Sequela de meningite.

[3] EE: Escola Especial; CE: Classe Especial.

Fonte: Elaborado pela autora com dados de entrevistas por ela realizadas, documentos apresentados pelos sujeitos de pesquisa.

O procedimento de análise aqui utilizado segue a proposta de Aguiar e Ozella (2013), que sugerem a organização dos dados por meio de núcleos de significação, visando à apreensão e análise dos sentidos expressos pelos sujeitos. Os procedimentos de análise perpassam três momentos distintos: levantamento dos *pré-indicadores* (leitura flutuante e organização do material); organização dos *indicadores* e conteúdos temáticos; construção e análise dos *núcleos de significação*.

4 RESULTADOS

Na primeira parte da análise, denominada “pré-indicadores”, realizamos diversas leituras da entrevista transcrita (leituras flutuantes) para destacar o conteúdo das falas que fossem reiterativas, que demonstrassem maior carga emocional ou ambivalência, para compor um quadro de possibilidades para a organização dos possíveis núcleos. Essa organização resultou em 23 pré-indicadores, descritos a seguir com a transcrição de uma fala para exemplificação.

Quadro 2. Entrevista semiestruturada - Pré-indicadores

	PRÉ-INDICADOR	EXEMPLO
1	Lembranças do processo de escolarização	Carlos: “Pintura, pinta”.
2	Lembranças do processo de alfabetização	Edgar: “Eu aprendi é a letra “a”, “b”, “c”, “d”, “e”, “f”, “g”, “h”, “i”, “j”, “l”, “m”, “n”, “o”, “p” de pato, o “k” e “o”.
3	Lembranças do processo de letramento	Pietra: “A gente aprendia a escrever receita de bolo, ou docinho, como brigadeiro”.
4	Leitura e escrita como processos distintos	Tamires: “A <u>leitura</u> serve pra trabalhar”. Silvio: “E a gente tem que sabe por que é bom aprender escrever, e dar aula pros amigos, né, prá [...], pro resto da turma também né, assim”.
5	Uso social da leitura	Edgar: “Lê o número da conta, o número da agência, tudo certinho”.

	PRÉ-INDICADOR	EXEMPLO
5	Uso social da escrita	Tamires: “[...] a escrita serve pra essas coisa né, esses momentos. De ir para o trabalho, porque eu pego ônibus né, você sabe disso, de ligar pra alguém”.
7	Visão restrita da leitura e escrita	Carlos: “Continua, pra mim ler”.
8	Locais de uso da escrita	Edgar: “No dia a dia eu preciso na ruas”.
9	Necessidade do outro para as demandas da leitura e escrita	Tamires: “[...] O dia que eu comecei a trabalhar, assim, foi eu e minha mãe, pra fazer entrevista, pra escrever o negócio lá no papel! Lá que tinha que escrever o nome certinho lá. Minha mãe que teve que preencher pra mim. Eu não sei muito, não manjo muito, né [...]”.
10	O significado da leitura	Edgar: “ <u>Ler é</u> , é, igual, igual, igual esse aqui ó, palavras (o sujeito pega uma revista e mostra). <u>Palavras é</u> isso aqui ó, Francisco Feio Ribeiro. Isso aqui foi é, fundou, fundou o parque de exposição de Maringá”.
11	O significado da escrita	Pietra: “ <u>Escrever é</u> bom para brincar com a mão. Para juntar palavrinhas”.
12	Expectativas na aquisição dos conhecimentos científicos	Pietra: “Ah, saber a vida dos planetas. Mas como eu faço pra salvar o planeta? Tem que saber mais! É difícil! As pessoas grandes nem conseguem!”
13	Leitura e escrita denotando alteração do contexto social	Tamires: “Pra saber essas coisa assim né, depende né, tem que aprender a ler e escrever né, pra mim não depender tanto da minha mãe!”
14	Presença de materiais de leitura e escrita no ambiente familiar	Carlos: “Jornal! Tem o Diário”.
15	Vivências de leitura e escrita no ambiente familiar	Silvio: “Eu e meu irmão mais velho só que lê. Eu gosto só esporte”.
16	Vivências de leitura e escrita no contexto social mais amplo	Edgar: “Mando carta pros meus primos de São Paulo, eu mando, de Campinas eu mando. [...] Eu mando no correio. Ai põe selo. Eu mando lá”.
17	Conhecimento de suportes tecnológicos em que se usam a leitura e escrita	Pietra: “Meu pai e minha mãe tem celular e eles mandam mensagem um pro outro, mas eu não tenho não”.
18	Uso de suportes tecnológicos para a leitura e escrita	Silvio: “De vez em quando, eu mesmo ligo o computador, né. Segunda, sexta, sábado, domingo. Quando não tem ninguém eu ligo, vou lá no meu quarto eu ligo, já gravei lá, jogo, joguinho. [...]”
19	Consciência da autonomia a partir da apropriação da leitura e escrita	Edgar: “[...] Como que eu ia pegar ônibus? Eu pego. Eu tenho a linha aqui [...], pego a porto seguro e vai direto [...]. É, ou se eu pego a 010, tenho que pegar as outras”.
20	Limites para atuar nas demandas sociais	Tamires: “Eu já sei algumas plaquinhas [...] o povo me ajuda quando eu não consigo, eu faço rapidinho!”
21	Reconhecimento dos outros	Edgar: “[...] Eles sabem que eu sei, pelo envelope, nome tudo certinho”.
22	Autonomia na tomada de decisões no dia a dia	Silvio: “[...] Eu pego o ônibus sozinho! Eu posso ir sozinho nos lugares! É só vê em cima, o número! Eu já até viajei sozinho [...]”.
23	Aquisição de bens materiais a partir do trabalho	Tamires: “Quando eu quero comprar alguma coisa no final do ano [...] minha irmã vai junto comigo né. Vai eu e minha irmã junto. Eu pago a vista né. Ela passa cartão, aí eu pago pra minha irmã [...]”.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Do protocolo de avaliação em leitura e escrita, composto por quatro partes (dados pessoais, perguntas fechadas, perguntas abertas e elaboração de uma carta) emergiram 16 pré-indicadores enumerados de 24 à 39.

Quadro 3. Pré-indicadores relacionados ao preenchimento dos dados pessoais pelos sujeitos

24. Conhecimento de algo do gênero “formulário”
25. Acesso aos dados pessoais por meio do RG
26. Uso de letra cursiva, letra em caixa alta, abreviação de sobrenomes
27. Sinalização com (sim) espaços entre parênteses
28. Reconhecimento de que se trata de um formulário o qual deve ser preenchido com dados pessoais
29. Uso de “X” no espaço entre parênteses
30. Conhecimento a ser aplicado é distinto do utilizado nas questões fechadas
31. Cópia do enunciado
32. Reconhecimento de que as linhas presentes nas questões pedem uma escrita
33. Busca de pistas auxiliares no próprio protocolo
34. Uso de letras em caixa alta e manuscrita
35. Referência a pessoas por quem têm apreço
36. Conhecimento restrito da escrita
37. Uso de desenho e letras para escrever
38. Cópia como sinônimo de escrita autônoma
39. Fluência de pensamento associado ao registro escrito

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Concluída a organização dos pré-indicadores acima descritos, a organização e a articulação dos indicadores configuraram o segundo momento do processo de análise dos dados, como indicado por Aguiar e Ozella (2013), o qual foi realizado por meio da aglutinação dos dados (falas, contexto e texto escrito) pela similaridade ou pela contraposição dos pré-indicadores, resultando em sete indicadores. Para melhor visualização da junção dos pré-indicadores destacamos na cor cinza o instrumento 1 (entrevista semiestruturada); na cor amarelo o primeiro momento do protocolo de avaliação em leitura e escrita (dados pessoais); em azul (perguntas fechadas); em cor rosa (perguntas abertas); e em verde (elaboração da carta) como exposto a seguir.

A partir da organização dos indicadores e seus conteúdos, realizamos a nomeação/organização dos núcleos de significação, articulando as semelhanças, a complementaridade, as contradições com vistas a nos aproximarmos da compreensão das zonas de sentido.

Quadro 4. Síntese dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
1) Lembranças do processo de escolarização 2) Lembranças do processo de alfabetização 3) Lembranças do processo de letramento 26) Uso de letra cursiva, letra em caixa alta, abreviação de sobrenomes 31) Cópia do enunciado 34) Uso de letras em caixa alta e manuscrita 37) Uso de desenho e letras para escrever 38) Cópia como sinônimo de escrita autônoma	1) O que se ensina na escola sobre a leitura e escrita	
10) O significado da leitura 11) O significado da escrita 4) Leitura e escrita como processos distintos 7) Visão restrita da leitura e escrita 36) Conhecimento restrito da escrita	2. Concepções sobre a leitura e escrita	
8) Locais de uso da escrita 5) Uso social da leitura 6) Uso social da escrita 12) Expectativas na aquisição dos conhecimentos científicos 25) Acesso aos dados pessoais por meio do RG 27) Sinalização com (sim) espaços entre parênteses 29) Uso de “X” no espaço entre parênteses 24) Reconhecimento de algo do gênero formulário 28) Reconhecimento de que se trata de um formulário o qual deve ser preenchido com	3. Função social da leitura e escrita	1) Sentido e significado atribuídos à leitura e escrita

<p>dados pessoais;</p> <p>30) Conhecimento a ser aplicado é distinto do utilizado nas questões fechadas</p> <p>32) Reconhecimento de que as linhas presentes nas questões pedem uma escrita</p> <p>33) Busca de pistas auxiliares no próprio protocolo</p> <p>35) Referência a pessoas por quem têm apreço</p>		
<p>14) Presença de materiais de leitura e escrita no ambiente familiar</p> <p>15) Vivências de leitura e escrita no ambiente familiar</p> <p>16) Vivências de leitura e escrita no contexto social mais amplo</p> <p>39) Fluência de pensamento associado ao registro escrito</p>	4. Experiências de leitura e escrita	Bens culturais e materiais relacionados ao desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual como leitor/escritor
<p>17) Conhecimento de suportes tecnológicos em que se usam leitura e escrita</p> <p>18) Uso de suportes tecnológicos para a leitura e escrita</p>	5. Uso de suportes distintos de leitura e escrita	
<p>9) Necessidade do outro para as demandas da leitura e escrita</p> <p>20) Limites para atuar nas demandas sociais</p>	6. Limites e possibilidades em relação à leitura e escrita	3) Lugar social da pessoa com deficiência intelectual como sujeito leitor/escritor
<p>13) Leitura e escrita denotando alteração do contexto social</p> <p>19) Consciência da autonomia a partir da apropriação da leitura e escrita</p> <p>22) Autonomia na tomada de decisões no dia a dia</p> <p>23) Aquisição de bens materiais a partir do trabalho</p>	7. Autonomia	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Da organização dos indicadores resultaram três núcleos de significação, dos quais, devido a limitação do texto, apenas o primeiro será analisado. O primeiro núcleo de significação “Sentido e significado atribuídos à leitura e escrita” representa as concepções sobre a leitura e escrita, ou seja, as propensões e atitudes em relação à leitura e escrita e de como os sujeitos da pesquisa o correlacionam com o contexto social.

De forma geral, os sujeitos fazem uma síntese do processo de ensino pelo qual passaram, evidenciando que as letras ensinadas eram associadas a objetos e animais. Associavam as letras a um nome representativo, por exemplo, “f de faca”, “p” de porco. As respostas emitidas trazem para o cenário o que muitos autores afirmam sobre a concepção de leitura e escrita que ainda predomina nas instituições escolares, sejam elas particulares, públicas, especiais ou comuns, qual seja, uma prática pedagógica em que imperam atividades mecânicas, repetitivas, desconexas da realidade dos alunos (MORTATTI, 2004; CAGLIARI, 2009, SOARES, 2011, dentre outros).

O sentido atribuído à escrita, como descrito por Aguiar e Ozella (2013), está correlacionado à vontade e a motivos. Os sujeitos citam vários exemplos de situações em que se usa a escrita.

Tamires:

*“Ler e escrever é bom [...] Ah para **escrever**, tentar escrever, saber escrever, é isso que eu penso né! **Poesias**, uma **carta** pro namorado, eu penso assim, né! [...]. Ah, pra **escrever pro Raul Gil!** Ah eu gosto do Raul Gil! Tem uns negócio lá [...] tão emocionante! Assim, uns negócio que vai [...] quem nunca foi lá né! É triste assim! Porque eu sou romântica! Quando passa assim eu não aguento, todo dia que eu assisto assim eu choro pra encrenca! Nossa senhora é tão romântico. Ele dá chance pra pessoa cantar, dá as coisas pras pessoas e diz que elas são*

¹ Nome de um apresentador de televisão.

boas, dá chance assim, se soltar, eu gosto do Raul Gil, eu queria um dia escrever pra ele.”

Podemos afirmar que Tamires, ao significar a leitura e a escrita, traz à cena seu desejo de se apropriar dessa tecnologia, uma vez que a mesma não se alfabetizou, ou seja, não decodifica nem codifica códigos de acordo com os padrões e normas da língua escrita. Ela relata que tem uma meta: escrever para alguém, que ela acredita que lerá e conferirá valor à sua escrita. A leitura e a escrita se apresentam, assim, com um propósito, com uma funcionalidade.

Edgar, por sua vez, significa a leitura e escrita da seguinte forma:

Edgar: *“[...] Eu penso e escrevo. Pra escrever minhas primas, no aniversário delas, pra minha mãe, minha irmã, minha cunhada, minha sobrinha, de São Paulo, de Campinas.”*

No discurso de Edgar, evidenciam-se marcas de um processo de alfabetização em uma dimensão individual, mas também a dimensão social do letramento, como descrito por Street (2014) caracterizada pelo fenômeno cultural, ou seja, um conjunto de práticas sociais, relacionadas à escrita. Constatamos, nesse fragmento – “Eu penso e escrevo [...]” –, as afirmações de Vygotsky (1995) sobre o pensamento se concretizar “na e por” intermédio da linguagem. Nesse caso específico, um pensamento concretizado pela linguagem verbal e escrita. Portanto, as objetivações do uso da escrita não resultam apenas do processo de escolarização, mas também do contexto familiar e social do qual participa.

Já a organização das experiências convertidas em sentido se evidencia da seguinte forma:

Silvio: *“Eu escrevo no meu **quarto**, na **sala**, na minha sala, **na prova**, é [...] Eu faço continha, de vez em quando, é... caça palavras. Ah escrevo é, o nome dos meus amigos, das minhas amigas, da professora que eu conheço, que já me deu aula, um do lado do outro assim, bem certinho!”*

Pietra: *“Escrever é bom para brincar com a mão. Para juntar palavrinhas. [...] Aí tem aquelas palavras grandes. E aí dá para fazer um texto.”*

Carlos: *“Continha, é pra mim ler.”
“Tem linguagem, matemática, tudo isso!”*

As falas dos sujeitos, como exemplificado na transcrição de Silvio, denotam que são conhecedores de que a escrita se usa para além do âmbito escolar. Advertimos que as lembranças oscilam entre a aquisição da língua enquanto codificação e decodificação, a partir de uma dimensão individual, mas observamos um movimento em que a alfabetização também foi trabalhada, em algum momento durante a vida escolar, com vistas ao letramento. A fala de Pietra nos remete ao postulado por Vygotsky (2007) e Luria (2006) sobre os gestos que antecedem a aquisição da escrita. Ela cita o movimento das mãos, correlaciona-o com a brincadeira dos movimentos que paulatinamente chega à junção de “palavrinhas” e, por fim, aos textos. As respostas emitidas por Carlos, no entanto, foram sempre direcionadas aos mesmos aspectos, ou seja, que a escola ensina a ler e escrever, fazer continhas e pintar, fatos esses que nos levam a crer que foram os mais significativos no contexto escolar vivenciado.

Os sujeitos relataram também onde e em que momentos podem fazer uso da escrita.

Edgar: *“No dia a dia eu preciso **na ruas**. [...] Eu faço **banco**, quando as pessoas pedem eu faço.” “[...] Eu leio o número da conta, o número da agência, tudo certinho quando eu vou no banco.”*

Tamires: *“[...] a escrita serve pra essas coisa né, esses momentos. De ir para o trabalho, porque **eu pego ônibus** né, você sabe disso, de ligar pra alguém!”*

Pietra: *“Eu escrevo para meu pai. [...] Escrever é para pensa! [...] e usar sentimentos e fazer um livro de poesias. Dá para **fazer um livro escrito**. Sobre a natureza, o ambiente, a vida dos animais. Porque é importante.”*

Uma interpretação possível para o relato de Edgar é que, além de ter se apropriado da linguagem escrita, seu dia a dia é cerceado por atividades que envolvem a leitura e escrita. Isso fica evidenciado quando afirma que as usa na rua ou quando vai ao banco. Tamires, por sua vez, correlaciona a leitura e escrita para que possa se deslocar de um lugar para outro por meio de transporte coletivo o qual exige, mesmo que minimamente, conhecimento e reconhecimento de símbolos e Pietra relata que escreve para seu pai e ratifica as informações dadas anteriormente de que escrever corresponde à possibilidade de registrar no papel seus pensamentos, seus sentimentos, seus sonhos, seus conhecimentos, suas memórias, inclusive com a elaboração de livros.

Deslocando nosso olhar para o registro escrito efetivado pelos sujeitos, é possível percebermos que os relatos orais são condizentes com as respostas emitidas no protocolo de avaliação de leitura e escrita. Com exceção de Carlos todos os sujeitos preencheram os dados pessoais e acessaram documentos pessoais como RG, CPF, título de eleitor, quando não recordavam a informação. Usaram seus conhecimentos prévios de mundo e a capacidade de leitura para encontrar nos documentos informações relevantes². Todos demonstraram reconhecer que se tratava de um formulário e que este deveria ser preenchido com seus dados pessoais.

No que diz respeito às questões fechadas, verificamos que todos os sujeitos demonstraram clareza do conhecimento a ser aplicado, ou seja, preencher os espaços entre parênteses com “x”. Silvio, Edgar e Pietra responderam às questões sem dificuldades. Responderam coerentemente às questões sobre o uso da leitura e escrita, informando seu uso, que tipo de leitura realizavam, entre outros aspectos. Carlos, por sua vez, realizou a leitura das questões em voz alta por meio de deduções e aproximações com o conhecimento adquirido sobre o sistema alfabético. Na questão de múltipla escolha com o questionamento sobre o gostar de ler, Carlos fez a seguinte leitura:

Pietra:

*“Eu escrevo para meu pai. [...] Escrever é para pensa! [...] e usar sentimentos e fazer um livro de poesias. Dá para **fazer um livro escrito**. Sobre a natureza, o ambiente, a vida dos animais. Porque é importante.” Vô me do leite! Não! De novo!” “Vovô me gosta de leite. Leite!”. [Olha pra pesquisadora e diz:] “Leite eu gosta café.” [escreve na folha e Lê o que escreveu] “Aqui ó, café, leite.”*

Ao ver a sílaba “vo”, associa-a com a palavra vovô e a partir dessa associação busca um sentido. Diante da sílaba “le”, em ler, evoca “leite” e propõe uma leitura que constitui algum sentido para ele: “Vovô me gosta de leite” – destaca-se que “gosta de” foi lido adequadamente por ele. Ele busca por sentidos a partir dos elementos da escrita, indicando seu processo leitor. Constatamos que Carlos reconhece letras, faz algumas associações fonêmicas, faz associações silábicas, as quais indicam o processo de alfabetização pelo qual passou durante anos. Portanto, depois de algumas tentativas de leitura ele deduz que está escrito “O que você gosta?”, entende que se trata de algo de comer, e responde que gosta de café com leite.

Tamires demonstrou que sabia que o local em que constavam parênteses precisava ser preenchido com um “X”. A quantidade de “X” assinalados era alternada, ora assinalava um, ora assinalava dois. Pareceu guiar sua leitura mais pelos aspectos visuais do texto (organização do texto no papel, disposição e *layout* da página) do que propriamente pela decodificação das palavras, indicando uma compreensão maior de aspectos extralinguísticos.

Na terceira parte do protocolo de avaliação em leitura e escrita (perguntas abertas), todos os sujeitos demonstraram clareza de que o conhecimento a ser aplicado era distinto do utilizado nas questões anteriores. Reconheceram que nas questões em que havia linhas pedia-se uma escrita, as quais se apresentaram distintas de um sujeito para outro.

Carlos copiou o enunciado, fez uso de dois tipos de letra, cursiva e caixa alta, denotando que vivenciou esse processo de transposição de um tipo de letra para outra, com compreensão. Silvio, por sua vez, demonstrou uma preocupação em escrever corretamente, pois durante o preenchimento do protocolo perguntava para a pesquisadora se a palavra se escrevia com “s” ou com “z”. Essa preocupação denota que Silvio conhece aspectos da ortografia da língua, a necessidade da escolha de certas letras em certos contextos, para uma escrita adequada. Tamires tentou copiar partes dos enunciados. Ao deparar-se com questões que vinham seguidas de linhas, reconheceu que aquelas pediam escrita, então escrevia. Essa postura evidencia que

² O preenchimento dos dados pelos sujeitos foi alterado para manter o sigilo sobre a identidade dos sujeitos.

sabe coisas sobre ler e escrever, não o que se espera, mas há um saber. Buscou pistas que pudessem ajudá-la, recorreu à memória sobre o portador de texto à sua frente, tentou utilizar e transpor os tipos de letras (impressa, cursiva, caixa alta) provavelmente trabalhados durante sua vida escolar. Edgar demonstrou ter capacidades de leitor e escritor, mas não pareceu seguro no sentido de ter autonomia plena para responder às questões. Ao invés de responder à questão, ele a exemplificava, ou seja, escrevia mensagens para pessoas com as quais mantém contato por cartas ou bilhetes. Pietra, por sua vez, leu e respondeu adequadamente às questões, as respostas foram breves, mas coerentes.

No último item do protocolo (elaboração de uma carta) foi possível verificar o uso da escrita e sua transposição para um gênero textual de uso social. Considerando que o conteúdo de uma carta é muito particular, que pode estar relacionado a sentimentos de alegria, de tristeza, ser portador de várias notícias e que, para ser considerada uma carta, precisa contemplar uma estrutura composicional padrão (cabeçalho, saudação ou vocativo, texto/mensagem, despedida e assinatura), foi possível verificar se esse gênero textual foi apropriado ou não pelos sujeitos.

Figura 1. - Cópias do protocolo de avaliação em leitura e escrita - elaboração de carta



Fonte: Reprodução digital pelas autoras.

Carlos escreveu o nome no papel e depois começou a registrar e a soletrar em voz alta o nome da pessoa para quem a carta se destinaria. Usou o desenho como forma de registro, demonstrando que os limites entre desenho e letras são claros para ele. Aqui cabe ressaltar que, assim como preconizado por Vygotsky (2007), o desenho tem por base a linguagem verbal. O conteúdo da carta, efetivado por meio de desenho com base no que o sujeito conhece do animal, é plausível de interpretação e configura-se como um estágio preliminar da linguagem escrita que ainda não foi totalmente apropriada por Carlos.

O texto elaborado por Silvio é claro e conciso, sem erros ortográficos, mas sem sinais de pontuação. O texto produzido apresenta alguns elementos da estrutura composicional da carta, tais como vocativo e mensagem, mas não apresenta os demais.

Tamires já havia revelado, anteriormente, interesse em escrever para um apresentador de televisão, indicando que o gênero não era totalmente desconhecido para ela. De posse do papel e lápis, Tamires olhou para os lados, como se quisesse ter certeza de que ninguém a olhava, e sutilmente puxou um cartãozinho do Smilinguido³ de dentro de sua agenda e começou a copiar o conteúdo do mesmo. Essa postura demonstrou que Tamires tinha conhecimento de que aquele tipo de cartão continha pequenas frases as quais são chamadas de versos, portanto, algo que poderia ser dito (escrito) a alguém, ou seja, sabia que o cartão tem algo que comunica, adequado para ser endereçado para um amigo, por exemplo. Ela sabia que precisava escrever algo, logo, recorreu a um modelo pronto o qual esperava que desse conta de alcançar o objetivo da escrita solicitada.

Edgar copiou o conteúdo da carta de um papel que havia retirado da carteira e ao ser indagado do porque da cópia respondeu que não queria errar. A insegurança para escrever pôde favorecer que ele escolhesse escrever aquilo que ele sabia e evitar escrever coisas de que não tinha certeza, tais como grafia ou palavras, por exemplo. O medo de errar, de decepcionar parece nortear sua ação, recorrendo a um modelo. Isso certamente impediu-o de exercitar a escrita,

³ Cartum evangélico, cujo personagem é uma formiga com características humanas. Criado por Marcia d'Haese, tem como proposta transmitir mensagens cristãs, baseadas na Bíblia.

colocar no papel seus pensamentos e ir organizando-os à medida que experienciava essas situações.

Já Pietra demonstrou ter se apropriado de alguns conceitos específicos para compor uma poesia, tais como estrutura dos versos, possibilidades de rimas e coerência no encadeamento das ideias. O texto elaborado, apesar da presença de alguns erros ortográficos, foi muito satisfatório. Por outro lado, não evidenciamos a quem se destina nem quem escreve a carta. Apresentou nessa produção domínio de vários aspectos da escrita: palavras, estrutura de frases, tipos de grafia, noção de lateralidade, noção espacial, clareza, coerência de pensamento, consistência e comunicabilidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos aspectos gerais, os dados revelaram que os sentidos e significados atribuídos à leitura e escrita, pelos sujeitos da pesquisa, se correlacionam mais com o conceito de alfabetização, em que prevaleceu o significado estabilizado resultante de práticas pedagógicas de leitura e escrita sem correlação com o contexto social, do que com o conceito de letramento.

A nosso ver, a maioria das pessoas com DI passa por experiências acidentadas (fragmentadas) de escolarização, ou seja, permanecem anos na escola e as práticas de alfabetismo não se relacionam com a realidade por eles vivida. Alguns até se apropriam da língua escrita e fazem uso social desta, mas raramente fazem uso da escrita com outros fins como aprender, buscar informações ou planejar e controlar procedimentos complexos, tal como fazem as pessoas com níveis de escolarização mais avançados. Faz-se necessária então uma articulação entre os dois tipos de comunicação: oral e escrita e em relação aos tipos de conhecimentos espontâneos e científicos, pois colocar a língua na lousa, como afirmado por Street (2014), serve apenas como uma técnica que permite aos educandos ver e objetificar o processo de aprendizagem, mas por outro lado, ao negligenciarmos a oralidade, terminamos por dar ênfase a um letramento pedagogizado e o conhecimento científico não é adequadamente apropriado. As práticas pedagógicas devem priorizar interações que auxiliam na articulação entre os conceitos espontâneos (resultantes da experiência direta sobre o objeto de forma não mediada) e conceitos científicos (resultantes de mediação social – pessoas, jornais, escola etc.). Faz-se necessário, assim, refletir sobre as práticas de letramento tanto na perspectiva do modelo autônomo quanto do modelo ideológico.

Os dados revelaram que os sujeitos conhecem materiais escritos, os quais perpassam por diferentes instrumentos técnicos semióticos – cadernos, livros, jornais, celulares, computadores –, mas nem todos acessam esses materiais da mesma forma. Constatou-se que alguns avançaram nos aspectos referentes à língua escrita e outros não e que os sentidos e significados atribuídos à leitura e à escrita reverberam o modo como ocorre a alfabetização, em que o significado estabilizado resultante de práticas pedagógicas de leitura e escrita geralmente não têm ligação com o contexto social. Esses dados se correlacionam com a forma como as instituições vêm disponibilizando esses conhecimentos, destacando-se o distanciamento entre a leitura e a escrita trabalhadas dentro da escola e as vivenciadas em outras instâncias. Observa-se ainda que a limitação do uso da linguagem e da escrita também está associada à existência ou à ausência de oportunidades de evocação dos próprios conhecimentos e às condições materiais e culturais em que os discursos são produzidos.

Assim, entendendo que o processo de ensino-aprendizagem se constitui dentro de interações que ocorrem nos diversos contextos sociais e não somente na escola, temos que considerar o movimento presente no processo de desenvolvimento do ser humano, o que ele vivencia, experiência com maior ou menor frequência em outras instituições além da escola. Essa compreensão da língua falada e escrita e sobre a relação dialética entre a vivência social e o aprendizado sistematizado impacta sobre eles e denotará a forma como a concebem e a significam. É mister considerar que, no caso de pessoas com DI, diante de um entorno sociocultural em que mediadores sejam escassos ou inexistentes, com poucas oportunidades de interação social efetivamente ofertadas, é a escola, por meio da instrução formal, que potencializará a formação desses signos linguísticos, indispensáveis para a formação dos conceitos científicos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J., OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá – bé – bi – bó – bu**. São Paulo: Scipione, 2009.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, A. R. et al. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 10 ed. São Paulo: Ícone, 2006.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: Unesp, 2004 (Coleção Paradidáticos; Série Educação).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **O desafio da alfabetização global**. Um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003 – 2012, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170por.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Dis. S.A., 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos mentais superiores**. Trad. José Cipolla Neto et al. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson L. Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

i Sobre autores:

Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar (<https://orcid.org/0000-0002-0436-6718>)

Pedagoga pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Presidente Venceslau. Especialista em Educação Especial - linha de concentração Deficiência Intelectual, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Educação Especial, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente é professor adjunto da Universidade Estadual de Maringá/PR (UEM), coordenadora adjunta do Mestrado Profissional em educação Inclusiva (Profei/UEM) e orientadora do Programa Residência Pedagógica (Pedagogia Alfabetização). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: deficiência intelectual, autismo, inclusão, alfabetização, letramento e ensino-aprendizagem.

Como citar este artigo: ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de. Adultos com deficiência intelectual enquanto sujeitos leitores e escritores: sentidos e significados. Revista Educação, Cultura e Sociedade, vol. 12, n. 2, p. 74 – 86, 26ª Edição, 2022. <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs>

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011 e avaliada pela CAPES.

Indexadores: DOAJ – REDIB – LATINDEX – LATINREV – DIADORIM – SUMARIOS.ORG – PERIÓDICOS CAPES – GOOGLE SCHOLAR