

A aprendizagem de leitura do aluno com deficiência intelectual no ensino fundamental

Camila Pereira Rodrigues
Inaiara Bartol Rodrigues

Como citar: RODRIGUES, C. P.; RODRIGUES, I. B. A aprendizagem de leitura do aluno com deficiência intelectual no ensino fundamental. *In:* CARVALHO, E. de; CARVALHO, C. S. B. F. (org.). **Práticas pedagógicas:** entre as teorias e metodologias, às necessidades educativas especiais. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p.73-94

DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-309-0.p.73-94>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO 4

A APRENDIZAGEM DA LEITURA DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Camila Pereira Rodrigues

Inaiara Bartol Rodrigues

INTRODUÇÃO

Os alunos com deficiência intelectual passam pelos mesmos processos de aprendizagem da leitura e escrita que os alunos considerados normais. O contato com o mundo letrado, as interações que ocorrem no meio social em que vivem, como por exemplo, a escola, família, enfim a sociedade ao qual está inserido, os levam a terem contato permanente com a leitura e a escrita.

De acordo com essa perspectiva, o aluno com deficiência intelectual necessita assimilar todo esse processo de forma significativa e compreender as funções que a leitura adquire de acordo com a prática social em questão. A partir disso, o aluno com deficiência intelectual conseguirá interagir nesse ambiente social e fazer uso da leitura, assim como da escrita, para utilizar-se delas em suas práticas sociais.

Presenciamos no contexto atual, muitos discursos sobre práticas inclusivas, pautando-se do acesso à qualidade da educação para os alunos com necessidades especiais. Ao mesmo tempo, encontramos uma realidade em que demonstra que a permanência, apesar de garantida por lei, não assegura práticas que garantam a totalidade de conhecimentos que a escola se propõe a ensinar, e nem mesmo um conteúdo específico e fundamental como a formação da competência leitora que parte de um contexto de letramento.

O objetivo central desse trabalho é promover uma discussão através de uma pesquisa bibliográfica qualitativa, sobre o processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual do desenvolvimento da competência leitora, que agregue uma aprendizagem significativa na escola daquelas práticas que está acostumado a presenciar em seu cotidiano, daí a importância de estudos nessa área que desenvolva alunos deficientes intelectuais leitores autônomos e participativos na sociedade que estão inseridos.

Possibilitar uma discussão que leve a superação de pré-conceitos e que os educadores possam constituir novos conhecimentos pedagógicos, dessa forma favorecer uma interação do trabalho das salas de Atendimento Educacional Especializado em conjunto com as salas regulares de ensino ao processo de ensino-aprendizagem da leitura em práticas reais.

O trabalho irá apresentar os fundamentos legais que respaldam o direito dos alunos ao acesso a uma educação de qualidade, voltada as suas peculiaridades, com um currículo diversificado, promovendo assim sua inclusão às escolas de ensino regular.

Abordará especificamente o desenvolvimento da aprendizagem das competências leitoras relacionadas aos alunos deficientes intelectuais dentro de uma perspectiva histórico-cultural em um trabalho integrado entre as salas de aulas regulares e as salas de Atendimento Educacional Especializado.

Mostrará a importância do trabalho das salas regulares com as salas de Atendimento Educacional Especializado dentro de uma abordagem inclusiva, tendo como fundamento ideológico os direitos humanos e estratégias voltadas à inclusão significativa, que tem como finalidade a promoção de experiências educacionais a todos envolvidos no processo de aprendizagem.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: NOVOS DESAFIOS NOS PARADIGMAS ATUAIS.

O sistema educacional brasileiro respalda e ampara legalmente a aprendizagem dos alunos com deficiências através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, denominada a seguir LDBEN (1996), e do decreto do MEC nº 6571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, que regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei nº 9.394 (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, a aprendizagem dos alunos com deficiências, para que tenham acesso a um currículo que promova sua inclusão em nossa sociedade.

No que tange ao respaldo legal, a LDBEN (1996) garante em seu artigo 4º, parágrafo 3 “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. Prevê ainda em seu artigo 12, inciso II, “o ingresso dos alunos inclusos, sendo o currículo, flexível para adaptações de acordo com as necessidades educacionais pertinentes” (BRASIL, 1996).

Com a democratização de ensino no Brasil em 1985 veio também à idéia de justiça social, garantindo a todos os brasileiros a gratuidade do ensino fundamental, resultando posteriormente em sua obrigatoriedade.

Para tal, há um esforço dos poderes públicos, em relação às ações político-pedagógicas, que vêm sendo direcionadas para que ocorra de maneira satisfatória o trabalho das salas de Atendimento Educacional Especializado, no sentido de desenvolver um projeto conjunto com as salas regulares.

Analisando as partes legais que favorecem o atendimento dos alunos com necessidades educacionais, fica claro o direito ao acesso a um currículo diversificado a aprendizagem da leitura e da escrita, assim como nas demais áreas do conhecimento.

Conforme estudou Marchesi (2004), entende-se por currículo as formas como os conteúdos se organizam na escola, as experiências vividas no ambiente escolar, de modo geral, uma maneira de pensar a educação. No caso de um sistema inclusivo, o currículo deve ser adequado ao contexto social e cultural de cada escola e às necessidades dos alunos,

aberto a diversidade, que oferece a cada um aquilo de que necessita de acordo com suas possibilidades.

Coll, Marchesi e Palarios (2004), sobre o currículo, nos aponta a importância em desenvolver adaptações curriculares aos alunos com necessidades educacionais:

A educação para a diversidade que há na escola deve estar presente em todo currículo e em todo ambiente escolar. A diversidade dos alunos é uma fonte de enriquecimento mútuo de intercâmbio de experiências, que lhes permite conhecer outras maneiras de ser e de se viver e que desenvolve nelas atitudes de respeito e tolerância juntamente com um amplo sentido de relatividade dos próprios valores e costumes.

Após a Conferência em Salamanca em 1994, o país, por meio de suas políticas públicas, assumiu o compromisso de garantir o acesso de todas as crianças ao ensino fundamental, tornando o sistema educacional inclusivo, ou seja, que leve em conta todas as peculiaridades dos alunos, adaptando o currículo, levando a eles materiais que permitam a garantia dos conteúdos que serão desenvolvidos, de forma que possam atendê-los pedagogicamente de acordo com suas características, mas sem perder de vista a qualidade do que lhe será desenvolvido.

O Ministério da Educação instituiu em 2008, regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, sendo assim regulamentou os recursos, serviços bem como as orientações a serem desenvolvidas no processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns e ofertar os atendimentos nas salas de AEE (BRASIL, 2008).

Esses alunos devem estar matriculados nas escolas de ensino regular e também garantir o acesso dos mesmos às salas de Atendimento Educacional Especializado, no turno inverso das salas regulares.

Ao considerar as necessidades educacionais específicas do aluno, “o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem

as barreiras para a plena participação dos alunos” (BRASIL, 2007), bem como a função de complementar e/ou suplementar a formação dos alunos, para a promoção da autonomia e independência dos mesmos em relação a sua inserção na sociedade de forma geral.

Conforme o documento citado, chamo a atenção para dois pontos significativos, que permeiam e subsidiam não só a permanência desse aluno à escola, mas também a uma real prática de ensino-aprendizagem, são eles: a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado que identifica as necessidades específicas dos alunos e recursos a serem utilizados e a articulação do professor do AEE e da sala comum. Esse documento tem como finalidade também, registrar a avaliação do aluno e as intervenções necessárias, especializadas realizadas pelo professor de atendimento educacional especializado.

Sendo assim, esse documento é de suma importância para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com os alunos deficientes, constituído de duas partes que se denominam: Parte I – Informações e avaliação e Parte II – Plano Pedagógico Especializado.

Portanto, cabe aos poderes públicos brasileiros assegurarem esse direito, conforme rege a lei, promovendo a inclusão e a garantia dos direitos à aprendizagem, para que possam interagir de forma significativa em nossa sociedade.

Os itens citados procuram promover a elaboração e acompanhamento por parte do professor, do desenvolvimento das aprendizagens desses alunos e a elaborar ações que devem ser planejadas de acordo com suas necessidades específicas. Como defende Bayer (2006), a abordagem inclusiva propõe criar condições necessárias de acesso ao ensino regular de qualidade, que respeite suas necessidades e possibilite a eles uma educação voltada as suas limitações, mas também as suas possibilidades.

Como podemos observar do ponto de vista educacional organizacional, com a criação de documentos que possibilitam proporcionar uma educação de qualidade, como o PDI (Plano de Desenvolvimento Individualizado), o acesso garantido por lei de um currículo diversificado e todo o amparo legal que foi instituído pelo governo federal de acordo com a legislação citada anteriormente, o processo de inclusão tem garantido

gradativamente, de acordo com o histórico em nosso país da garantia do acesso aos alunos deficientes e a permanência, ao mesmo tempo em que se organiza em uma sociedade tradicionalmente excludente, porém, no que se refere à formação de leitores competentes podemos encarar um contexto muito complexo.

As incorporações de novas posturas educacionais garantem o objetivo da formação de leitores competentes e reflete ainda o desconhecimento de uma grande parte dos profissionais das salas regulares, em tentativas alusivas a superação dessa realidade, mas que ao mesmo tempo indicam que a força de vontade e o empenho dos mesmos caminham para “novas formas de organização escolar, audaciosas e comprometidas como uma nova forma de pensar e fazer educação” (OLIVEIRA, 2004, p. 109).

Sendo assim, podemos entender todo esforço organizacional para garantir a inclusão através de políticas que viabilizem, além de ações administrativas, a formação continuada do professor da sala regular, como aponta Oliveira e Poker (2003, p. 237):

A construção de um sistema educacional inclusivo exige ações direcionadas e planejadas no âmbito político-pedagógico, decorrentes da política e da administração assumidas pelo município, que viabilizarão ou não, investimentos para a formação continuada do educador e da equipe técnica do departamento de educação municipal.

Do ponto de vista inicial, pressupomos que a formação por si só amparada com os profissionais envolvidos bastaria para que o ensino no aspecto qualitativo desvelasse todas as dúvidas subjacentes na exploração total das potencialidades dos alunos do AEE, mas quando comparamos ao contexto atual, revelamos um desafio que se apresenta na procura de ações realmente que sejam eficientes e que acabam muitas vezes iludidas na superficialidade do papel educacional, no qual acolher apenas não sustenta o propósito global do nosso sistema educacional, como aponta Beyer (2005, p. 56) ao dizer que “não há como propor uma educação inclusiva, onde literalmente se jogue crianças com necessidades especiais nas salas de aula regulares, quando o professor não tem uma formação que lhe possibilite lidar com tais alunos.”

Mesmo com tantas implicações, a garantia do aluno à aprendizagem dos conteúdos, e no caso em especial do aluno com deficiência intelectual, nos permite compreender que a apreensão dos domínios básicos e sistemáticos da leitura e escrita tornam-se imprescindíveis para sua autonomia e convivência nesse meio, instrumentaliza-o para a aquisição do saber elaborado e garante sua formação enquanto cidadão.

O aluno com deficiência intelectual também está em constante processo de interação social, em contato com a escrita dentro do contexto da sociedade que vive. Percebemos que a visão de alfabetização na escola mudou e não basta apenas decodificar símbolos, como foi restringido o termo alfabetizar no Brasil.

O sentido agora é mais amplo em relação à alfabetização. De acordo com Magda Soares (2003) ele está voltado para práticas de leitura e escrita. O aluno precisa fazer uso e saber as funções dessas áreas do conhecimento, ou seja, apropriar-se dessa prática de acordo com seus objetivos, envolvendo-se nela.

Podemos afirmar, a partir desse ponto de vista, que a leitura é um dos principais meios de inserir-se no meio social em que se vive, pois o aluno terá condições de interagir de acordo com as suas práticas sociais, seja para obter informação de um jornal e compreender a notícia dada, ao utilizar-se de uma lista telefônica, organizar-se de acordo com as informações de um convite de aniversário, etc., enfim apropriar-se de informações que sejam pertinentes a ele, além disso, se posicionar-se diante do objeto lido que está tendo contato, refletindo de acordo com suas vivências e realidades.

As reflexões apresentadas até o momento propiciam outros questionamentos relacionados à aprendizagem da leitura nos alunos com deficiência intelectual dentro do sistema inclusivo, direciona-nos para uma reflexão a partir de um contexto de letramento, de forma que essa aprendizagem seja significativa e de acordo com as vivências deles no âmbito social ao qual se está inserido.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Como aponta Lerner (2002), presenciávamos uma escola onde a decifração era tida como primordial e essencial, o modelo de memorização de textos sem contextos definidos e descontextualizados de práticas sociais voltadas para a solução de desafios aos alunos e para a aprendizagem da competência leitora sempre foi tido como recursos didáticos para se alfabetizar e ensinar a ler. A evolução dos estudos relacionados à aprendizagem da leitura aponta-nos em direção a uma perspectiva significativa dentro da proposta histórico-cultural que visa o uso da leitura voltado para uma prática social do cotidiano dos envolvidos numa situação de interação funcional desse processo.

Fiorin (2006) aponta em sua obra, que introduz o pensamento de Bakhtin, que a complexidade do processo de compreensão de um texto, seja falado ou escrito, não se esvazia apenas em sua decodificação, mas sim numa construção onde o leitor ao interagir também se posiciona diante do texto lido.

Isto é, para se apropriar realmente deste, responde de acordo com suas experiências, podendo em suas atitudes acrescentar, retirar, adaptar informações transformando como uma forma de resposta a esse processo ou como o próprio autor nomeia essa relação de *responsividade*, onde a reação implica em uma resposta do leitor.

Dessa forma entendemos que o ensino da leitura não deve estar embasado em uma sequência mecanizada de algumas atividades didáticas. Weisz (2002, p. 54) defende a complexidade envolvida nesse processo ao salientar que:

[...] A prática pedagógica é complexa e contextualizada, e, portanto não é possível formular receitas prontas para serem aplicadas a qualquer grupo de alunos: o professor, diante de cada situação, precisará refletir encontrar suas próprias soluções e tomar decisões relativas ao encaminhamento mais adequado.

Quando observamos atualmente nos alunos com necessidades educacionais especiais devidamente matriculados nas salas do ensino

fundamental, percebemos que há necessidade de uma reflexão teórica, que pode servir como um instrumento valioso ao subsidiar a prática somada aos esforços que já vem sendo trilhado e aponta novos caminhos, que auxiliem principalmente na aquisição da leitura para os alunos deficientes intelectuais e dessa forma os educadores reconstruir o verdadeiro papel da inclusão.

A inclusão é um programa a ser instalado no estabelecimento de ensino a longo prazo. Não corresponde a simples transferência de alunos de uma escola especial para uma escola regular, de um professor especializado para um professor de ensino regular. O programa de inclusão vai impulsionar a escola para uma reorganização. A escola necessitará ser diversificada o suficiente para que possa maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. (ROSSETTO, 2005, p. 42).

Como Rosseto (2005) deixa claro, o papel da escola não se restringe à transmissão de responsabilidades, mas uma transformação em sua organização. Assim, podemos incluir o papel da formação de leitores competentes, respeitando seus limites, os educadores devem estar compromissados com a adequação curricular que atenda essa classe não de forma excludente, muito pelo contrário, aproximando ao máximo do preparo para a vida social letrada, e assim cumprindo efetivamente seus direitos, assegurados pela legislação vigente, na formação plena do cidadão.

Além disso, o sujeito pode se situar no mundo a partir do hábito da leitura significativa, dentro da proposta de letramento, ou seja, utilizar a leitura de acordo com sua função social e conforme sua posição crítica, mostrando a possibilidade do aluno estar construindo, reconstruindo os saberes necessários, para a inserção propriamente dita e de sua consciência para constituir-se como sujeito ativo e participativo em uma sociedade de fato democrática e na qual todos os brasileiros estejam plenamente inseridos.

Como destaca Lerner (2002, p. 73), “ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita [...]” .

Paulo Freire (1996, p. 14) desvela toda essa prática quando nos propõe a refletir que esses sujeitos apreendem quando os seus educadores os colocam de forma a construir e reconstruir esse “saber ensinado”, tornando-se um sujeito do processo e somente assim, será um “saber ensinado e apreendido na sua razão de ser”, indo de encontro a essa vertente de aprendizagem da leitura, afirma:

O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória - não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos cuja leitura dedica tempo parto nada devessem ter com realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um lado aí, desconectado do concreto (FREIRE, 1996, p. 14).

O processo de aprendizagem da leitura torna-se assim um progresso e não algo linear, provocando nos alunos conflitos permanentes, que promoverá as mudanças cognitivas que também deverá ocorrer e são importantes para a formação leitora do mesmo. As intervenções, a concepção dos educadores e a forma como eles mediam todo o processo será determinante para que as evoluções cognitivas aconteçam.

Dessa maneira também é estabelecido o processo de aprendizagem da leitura dos alunos com deficiência intelectual, assim como dos outros alunos em vários aspectos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem do desenvolvimento das competências e habilidades da leitura e escrita, dentro de um contexto de letramento advindos das práticas sociais e das interações em seu ambiente escolar.

Atualmente ainda presenciamos nos ambientes escolares, ações que privilegiam metodologias que se baseiam apenas na aquisição de códigos, deixando de lado a oferta das mais diversas maneiras de ensinar a leitura como uma prática social. Visa-se apenas a promoção e o sucesso escolar, limita-se a aprendizagem da linguagem oral dos alunos.

Lerner (2002) aponta uma prática da escola que favorece o controle da aprendizagem da competência da leitura e da escrita, onde fragmentar conteúdo relativo à leitura na visão simplista, partindo do mais simples para o mais complexo, sem significados e completamente descontextualizados da sua função social, de forma que os alunos somente aprenderão assim, decompondo os conteúdos se forem apresentados ao longo do tempo, tornou-se uma prática errônea e que não proporciona aos alunos um verdadeiro contato com textos veiculados em seu contexto social.

Leva-se em conta uma teoria da aprendizagem que nega o sentido real da leitura para os alunos e que compreende a aquisição do conhecimento como um saber acumulado gradativamente, e que concede ao professor certos atributos pré-determinados e que não permite a interação do sujeito-leitor com o objeto-texto.

Lerner (2002) aponta a visão de educadores em relação ao processo adotado por eles para a aprendizagem da leitura na escola, que vai do mais simples ao mais complexo, fragmentando o saber que deveria ser elaborado com o aluno:

O uso de textos especialmente projetados para o uso da leitura é apenas uma das manifestações de um postulado básico da concepção vigente na escola: o processo de aprendizagem evolui do 'simples' para o 'complexo'; portanto, para ensinar saberes complexos é necessário decompô-los em seus elementos constituintes e distribuir a apresentação desses elementos ao longo do tempo, começando naturalmente, pelo mais simples. (LERNER, 2002, p. 77).

No caso do processo de aquisição da leitura de alunos com deficiência intelectual, a situação ainda se mostra mais séria, pois muitos educadores os vêem como se fossem alunos limitados, incapazes e que necessitam de simplificação, brevidade para suas aprendizagens. Todo o processo passa a ser visto como um controle escolar, sem função social alguma.

Uma das propostas de Lerner (2002) frente a esse embate é enfrentar o desafio de construir uma “nova versão fictícia da leitura”, ou seja, proporcionar situações de leitura que os alunos se deparem em seu meio social que vive, utilizar-se de materiais e planejar momentos que possibilitem a interação com os mais diversos tipos de textos e impressos,

leituras de poemas em vídeos, rodas de jornais que promovam a circulação de informações entre os alunos, ajustando-as a situações de práticas sociais reais que tentamos nos inserir, permitindo assim que de fato, esses alunos possam se apropriar delas. A autora propõe uma reflexão a partir dessa perspectiva que:

[...] é preciso encontrar outra maneira de administrar o tempo, é preciso criar novos modos de controlar a aprendizagem, é preciso transformar a distribuição dos papéis do professor e do aluno em relação à leitura, é preciso conciliar os objetivos institucionais com os objetivos pessoais dos alunos [...] (LERNER, 2002, p. 79).

Como propõe Lerner (2002), pensar a escola como uma microssociedade, porém para isso há que se planejar situações e projetos didáticos com propósitos claros e definidos pelos educadores, criar essas situações conforme as possibilidades dos alunos, proporcionar aos alunos desafios que sejam superados por eles, com intervenções consistentes e pautadas dentro da perspectiva de letramento. Para isso, há que se prever a gestão de tempo, apresentação das atividades e organização dessas atividades pelo professor, sempre avaliando as ações e o ensinar a ler, focado na compreensão do objeto em questão, propor estratégias que vão de encontro a esses objetivos e que promova o sentido real de leitura.

Lerner (2002) complementa ainda, “diversidade de propósitos, diversidade de modalidades de leitura, diversidades de textos e diversidade de combinações entre eles” para as atividades pedagógicas e assim articular escola e sociedade, sem simplificações, conservando assim sua complexidade como prática social.

Podemos ver também nos estudos de Gomes (2001) e suas pesquisas, que apontam como práticas sociais de leitura importantes para alunos com deficiências intelectuais, as experiências vividas no ambiente social do aluno, como a experiência de relatar histórias familiares, formar rodas de leitura e o acesso a diversas fontes impressas, levam-se a formação leitora deles.

Já Figueiredo (2003) nos chama a atenção ao mostrar que apesar das condições sócio-econômicas de alguns desses alunos poderem ser fator desfavorável ao contato com os materiais de leitura pertinentes, os convívios

com ricas experiências de letramento e situações dentro do âmbito escolar, dispondo da convivência de situações com leitores proficientes, eles se beneficiam com essa prática. Contextos esses que se fazem presentes nos materiais de leituras e no incentivo, estímulo na participação das rodas de leituras diversas.

Lerner (2002, p. 81) também propõe “diversidade de propósitos, diversidade de modalidades de leitura, diversidades de textos e diversidade de combinações entre eles” para as atividades pedagógicas, tornando a escola como uma “microsociedade de leitores e escritores” e assim articular escola e sociedade, sem simplificações, conservando assim sua complexidade como prática social.

Portanto, o papel do professor na aprendizagem da leitura de alunos com deficiência intelectual demanda toda uma investigação em relação às oportunidades de vivências de leitura que essa criança possui nos meios sociais ao qual ela está inserida. Daí se faz essencial um educador que não se limita apenas transmitir informações, mas mediar situações significativas e contextualizadas aos seus alunos, procurando estabelecer critérios pertinentes, como planejar momentos de apreciação literária, manuseio de materiais que fazem parte do cotidiano do aluno, ao mesmo tempo ir ampliando os seus conhecimentos em relação a eles em ações elaboradas e planejadas para esse fim, de forma que se estabeleça um elo entre o que ele tem contato em seu meio social e a escola.

As intervenções e o planejamento de um “currículo funcional”, aquele que promova situações reais de aprendizagem, de forma a promover no aluno uma aprendizagem para a vida, contribuir para a sua inserção e interação na sociedade que está e que consiga prever conteúdos para adequações diante das especificidades de cada um, porém sem tornar os mesmos “empobrecidos”, promoveria a aprendizagem da leitura de uma maneira planejada e organizada em suas ações.

Em seus estudos, Vygotsky nos coloca que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e das suas condições de vida, dessa forma a compreensão dos sentidos das palavras se dá a partir dessas próprias interações sociais:

A concepção do significado das palavras como unidade simultânea do pensamento generalizante e do intercâmbio social é de um valor incalculável para o estudo do pensamento e da linguagem. Permite-nos uma verdadeira análise genético-causal, um estudo sistemático das relações entre o desenvolvimento da capacidade intelectual da criança e do seu desenvolvimento social (VYGOTSKY, 1999, p. 13).

Situações em que se valem da contextualização das situações de leitura podem contribuir sensivelmente no avanço desses alunos deficientes intelectuais, pois, como Colomer e Campos (2002) colocam, o objetivo da leitura que estará sendo realizada, influenciará na forma como o aluno/leitor irá se posicionar diante do texto escrito, adotando um comportamento leitor conforme a finalidade da leitura que se faz, como por exemplo: ler para buscar uma informação através de uma busca rápida e pontual como o uso de uma lista telefônica, ler para entreter através de uma leitura silenciosa e integral ou ler para selecionar, extrair ou ordenar idéias de um texto.

Portanto, a leitura antecede o processo de decifração, através da antecipação do próprio sentido da leitura em seu contexto, segundo Vygotsky (1999) “se faz necessário o uso de ferramentas culturais e lingüísticas nesse processo de mediação. Muito mais que um processo de assimilação e acomodação, é um processo de internalização, na qual a criança domina e se apropria” dessa aprendizagem. Esse caminho inclusive favorece a atribuição de sentidos de uma forma mais consistente de acordo com o contato e interações que serão realizadas com textos e impressos que mantêm contato em seu cotidiano.

Assim o professor pode inferir inclusive propiciar situações de aprendizagem ao aluno dos elementos que fazem parte do contexto como ilustrações, condições em que foram produzidos, portadores textuais, enfim todas as informações importantes para que possa ser significativa ao processo de leitura.

O papel do professor nesse processo de contextualização significativa da aprendizagem da leitura se torna de suma importância, pois, ele terá uma importante função diante dessa situação didática, para comunicar aos alunos os comportamentos típicos de leitor, nas participações de atos de leitura, tanto

como leitor em momentos de leituras compartilhadas, de uma narrativa que emocionou, um fato jornalístico que leva informação as pessoas, refletindo acerca das informações apresentadas ali, quais textos são importantes para recorrer as suas necessidades, que serão úteis em relação a outros objetivos, como afirma Lerner (2002, p. 97):

[...] tanto ao mostrar como se faz para ler quando o professor se coloca no papel de leitor, como ao ajudar sugerindo estratégias eficazes quando a leitura é compartilhada, como ao delegar a leitura-individual ou coletiva- às crianças, o professor está ensinando a ler.

Não devemos penalizar os alunos deficientes intelectuais por não atingirem eventualmente os rendimentos esperados, entendidos como satisfatórios para a maioria dos alunos da sala regular, pois há diversos fatores que influenciam em sua aprendizagem diferentemente dos demais, que podem fazer a diferença no seu processo de aprendizagem, portanto, ter a visão global desse aluno facilita a sua avaliação no seu avanço escolar e consequentemente na sua relação com o aprendizado da leitura.

Discutiremos a seguir a importância do trabalho conjunto das salas regulares com as salas de Atendimento Educacional Especializado para conseguir êxito frente às individualidades e particularidades dos alunos com deficiência intelectual no seu processo de aquisição da leitura.

IMPORTÂNCIA DO TRABALHO EM CONJUNTO ENTRE AS SALAS REGULARES E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

As escolas inclusivas têm como fundamento ideológico a declaração dos direitos humanos, de um ensino que não seja segregado, mas que se prolongue na integração à sociedade, a todos os alunos seja quais forem suas condições físicas, sociais ou culturais.

Sendo assim, a atenção às diferenças individuais leva a estratégias que vão de encontro com as individualidades de cada aluno, respeitando-os e proporcionando aqueles que têm necessidades educativas especiais uma educação adaptada as suas possibilidades.

Todo esse trabalho supõe modificações de forma significativa no currículo comum, pois se torna difícil compatibilizar as duas vertentes que geralmente se encontram em nossos contextos educacionais, uma que reforça a igualdade e a outra a diferença.

Em seus estudos Bayer (2006, p. 9) aponta que “a deficiência é uma situação de vida que, ainda que constituindo um estado permanente, não deve definir os atributos individuais”.

Assim na proposta de não se acomodar num currículo comum, mas em uma escola que seja realmente inclusiva e que possibilite experiências idênticas de aprendizagem a todos os alunos é que se faz necessário a formulação de currículos alternativos para diferentes alunos, de forma que as experiências de aprendizagem sejam as mesmas para todos, mas diferentes para cada um.

Algumas ideologias diferenciam as escolas regulares, que concorrem entre si, além de selecionar alunos com resultados que possam apresentar êxito, uma vez que resultados ditos negativos podem incidir negativamente em seu prestígio perante as demais escolas, levando os outros alunos a exclusão dependendo das suas limitações, possibilidade e necessidades educativas. Essas escolas que têm essas perspectivas em relação à aprendizagem dos alunos são as ditas liberais.

Escolas que tem como objetivo primordial a colocação e adaptação dos indivíduos em uma sociedade cada vez mais capitalista, que foca o mercado como ponto a ser atingido, excludente em sua forma de pensar e agir, contrariando seu compromisso frente ao acesso ao conhecimento socialmente acumulado pela humanidade, promovendo ações visando à homogeneidade, como se todos os seres humanos fossem iguais em suas particularidades.

Freire (1996, p. 81) corrobora com essa crítica ao escrever:

A liberdade do comércio não pode acima da liberdade do ser humano. A liberdade de comércio sem limite é licenciosidade do lucro. Vira privilégio de uns poucos que, em condições favoráveis, robustece seu poder contra os direitos de muitos, inclusive o direito de sobreviver. (...) O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano,

pela qual devemos lutar bravamente se optarmos, na verdade, por um mundo de gente.

Mas ao contrário dessas escolas conservadoras, que atendem aos interesses capitalistas, também podemos nos deparar com escolas de ideologia pluralista e igualitária, que dão importância não só ao rendimento, mas a socialização de informações e a construção de atitudes solidárias, levando em consideração o meio social que está inserida, que valoriza uma boa educação a todos os seus alunos. Tais escolas têm como primordial o respeito às diferenças e necessidades de cada aluno, de forma a criar um ambiente de respeito e solidariedade entre a comunidade escolar dessa forma favorecer assim, o estímulo à integração dos alunos com necessidades especiais e a formação de uma escola inclusiva.

Como discorre Dorneles (2004, p. 113), vindo de encontro a essa ideologia que permeia as escolas inclusivas de fato e que respeitam a diversidade:

Vivemos em um lugar heterogêneo e essa heterogeneidade faz parte da riqueza humana, faz parte da essência da natureza humana. Vivemos em uma sociedade complexa. Por complexa entendemos uma sociedade formada por várias facetas culturais, sociais, familiares, educacionais, políticas que se interpenetram e se inter-relacionam de diferentes formas.

Dessa forma podemos perceber a viabilidade de práticas integradoras em cada escola, mostrando as possibilidades de atuação para avançar na inclusão dos alunos. Percebemos que escolas inclusivas têm alguns fatores que incidiram em suas mudanças, como a transformação do currículo, o desenvolvimento profissional dos professores, uma liderança efetiva, a modificação da cultura e da organização da escola e o compromisso com a mudança. Como afirma Freire (1996, p. 23):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

Sistemas educacionais inclusivos respeitam as diferenças dos alunos, identificam suas necessidades especiais, entende a aprendizagem como resultado de interações entre o sujeito e o meio do qual faz parte, considera todas as vertentes que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Oliveira define o sistema inclusivo como “novas formas de organização escolar, audaciosas e comprometidas como uma nova forma de pensar e fazer educação” (OLIVEIRA, 2004, p. 109).

As salas de Atendimento Educacional Especializado foram criadas a fim de possibilitar e favorecer o trabalho conjunto com as salas regulares de ensino, tanto na avaliação das condições de aprendizagem do aluno com necessidade educacionais especiais, das condições nos âmbitos da escola, da sala de aula, da família e da comunidade como na identificação de recursos, materiais adaptados para atender às necessidades educacionais do aluno, acompanhamento do desempenho do aluno da sala comum, por meio de orientações sistemáticas aos professores da sala comum para que ele possa fazer modificações nos conteúdos, na metodologia, nas estratégias de ensino e instrumentos de avaliação, garantindo a participação efetiva desses alunos nas atividades propostas.

Bayer (2006, p. 88) nos instiga a refletir sobre um desafio pertinente ao sistema educacional atual:

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender aos alunos cujas situações pessoais e características correspondentes requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isso sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento, na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um.

Procurando perpassar as práticas excludentes das escolas com ideologias liberais e até mesmo a fim de promover o acesso de oportunidades iguais a todos de forma a terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular, teremos escolas inclusivas, uma vez que a sociedade caminha cada vez mais rumo às tais práticas, que favorecem a igualdade e solidariedade entre todos os cidadãos, Freire (1996, p. 66) nos propõe a reflexão:

[...] à medida que temos uma posição de respeito frente às diferenças humanas, sejam elas de que ordem for, vamos delimitando espaços em que as posturas de segregação vão perdendo campo de atuação e deixando de influenciar as práticas pedagógicas discriminatórias.

As salas de Atendimento Educacional Especializado podem colaborar com o trabalho das salas regulares subsidiando o planejamento de ações a serem desenvolvidas pelos professores. No que se referem à aprendizagem da leitura, as ações podem ser organizadas em conjunto com os professores das salas regulares de forma a manter uma disponibilidade de interações das informações sobre a aprendizagem do aluno em questão.

O Plano de Desenvolvimento Individualizado - PDI torna-se um documento importante também nesse processo de aprendizagem da leitura do aluno com deficiência intelectual, pois tem o objetivo de atender suas necessidades de aprendizagem de forma a superar suas barreiras.

O documento consta de uma avaliação detalhada das competências de aprendizagens, permitindo de fato planejar estratégias individualizadas para promover o desenvolvimento do aluno. Assim, avaliação e intervenção passam a se relacionar diretamente, subsidiando o planejamento estratégico dos professores das salas de Atendimento Educacional Especializado, que deverá orientar o trabalho dos professores das salas regulares junto aos alunos com deficiência intelectual que está em desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita, bem como nas outras áreas de necessidades educativas especiais, constando ou não do suporte, apoio de outros profissionais de áreas afins, que possam estar auxiliando nesse e em outros processos de aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universalização do acesso a todos os alunos que necessitam de atendimento educacional especializado de qualidade, voltado para a igualdade de situações de aprendizagens, levando os alunos com deficiências intelectuais ao contato com o mundo letrado, conseguindo interagir e sentindo parte ativa e atuante deste, já estão acontecendo.

Capacitar profissionais da área da educação que atualmente estão nas salas de aula regulares de nosso país e que apesar de todo o interesse, vontade em poder atuar responsabilmente frente a essa realidade que nos cerca, ainda encontram-se resistentes ou têm dificuldades para se trabalhar com alunos que tem necessidades educacionais, torna-se fundamental nesse momento que vivemos.

Levar os professores das salas regulares a situações que promova as aprendizagens da leitura nos alunos com deficiência intelectual, propor reflexões sobre as suas concepções e buscar caminhos, alternativas que os levem a ler, de forma planejada e coerente, levam as escolas a planejarem ações pertinentes junto aos seus projetos políticos pedagógicos, mudanças significativas por condições melhores junto a esses alunos.

As salas de Atendimento Educacional Especializado promovem um trabalho muito significativo nas essas escolas, considerando todas as características e peculiaridades dos nossos alunos que necessitam desse atendimento.

Realizar um trabalho conjunto com os professores das escolas regulares de ensino referente ao desenvolvimento da leitura possibilitará que o aluno deficiente intelectual não esteja apenas inserido na escola regular, mas ao contrário, estará tendo suas potencialidades desenvolvidas e como ser humano, irá apropriar-se também do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade.

Não podemos negar as necessidades educativas desses alunos, tão pouco deixá-los de lado. Cabe aos educadores quebrar preconceitos e mudar paradigmas, avaliar posturas, superar pré-conceitos, constituir novos conhecimentos pedagógicos e perceber que salas homogêneas não existem e que cabe a todos os profissionais envolvidos na área da educação planejar ações, direcionar forças, sistematizar as escolas, buscar apoios de outros profissionais, reestruturarem prioridades tanto humanas como materiais, priorizando assim os direitos a igualdade de que todos têm.

Dentro de uma perspectiva inclusiva, os educadores deverá propiciar aos alunos com deficiência intelectual um ambiente favorável a aprendizagem da leitura, de forma a planejar ações, realizar uma mudança qualitativa na gestão do tempo didático, conciliar o tempo a avaliação das

prioridades do ensino da leitura, dessa forma sim será possível a formação de leitores autônomos, competentes e capazes para atuarem como cidadãos plenos e participativos da sociedade que fazem parte como um ser ativo.

REFERÊNCIAS

- BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- _____. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BRASIL. *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 1 nov. 2011.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 set. 2008. Seção 1.
- _____. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*: formação de atendimento educacional à distância de professores para o atendimento educacional especializado Brasília, DF, 2007. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Módulo 2. Agenda 1. Texto 1. 2010). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 16 ago 2011.
- CIASCA, S. M. Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: questão de nomenclatura. In: _____. (Org.). *Distúrbios de aprendizagem*: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-32.
- COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.
- COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- COLOMER, T.; CAMPOS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. São Paulo: Artmed, 2002.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- DORNELES, B. V. Diversidade na aprendizagem. In: BASSOL, S. *Saúde mental na escola*: uma abordagem multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 111-119.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

- FIGUEIREDO, R. V.; GOMES, A. L. L. A emergência das estratégias de leitura em sujeitos com deficiência mental. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais ...* Poços de Caldas, 2003.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, A. L. L. V. *Leitores com síndrome de down: a voz que vem do coração*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.
- LEBEDEFF, T. B.; PEREIRA, I. L. e S. *Educação especial: olhares interdisciplinares*. Passo Fundo: UPF Editora, 2005.
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MORI, N. N. R. Alunos especiais inseridos em classes regulares. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). *Inclusão*. Londrina, PR: EDUEL, 2003. p. 173-190.
- NAVAS, A. L.; SANTOS, M. T. M. *Distúrbios de leitura e escrita*. São Paulo: Manole, 2002.
- OLIVEIRA, A. A. S. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, S. *Inclusão: intenção e realidade*. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004. p. 77-112.
- _____.; POKER, R. B. Educação inclusiva e municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, v. 2, n. 3, p. 233-244, jul./dez. 2002.
- OLIVEIRA, D. E. M. B.; ROCHA, M. S.; FIGUEIROL, M. M. T. Ressignificando o contexto escolar para a construção de alternativas que atendam a alunos com dificuldades de aprendizagem. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). *Inclusão*. Londrina, PR: EDUEL, 2003. p. 235-246.
- ROSSETO, M. C. Falar de inclusão... falar de que sujeitos?. In: LEBEDEFF, T. B.; PEREIRA, I. L. e S. *Educação especial: olhares interdisciplinares*. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. p. 41-55.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- UNESCO - UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2010.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.