



## **DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ASPECTOS FUNCIONAIS DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO: UM ESTUDO DE CASO**

Dra. Silvia Roberta da Mota Rocha (1); Esp. Cleonice Maria de Lima Oliveira (2); Micaelle Ribeiro do Nascimento (3);

1 Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – email: [silviarobertadamotarocha@gmail.com](mailto:silviarobertadamotarocha@gmail.com)

2 Professora da Rede Municipal de Aroeiras- PB - email: [cleo-nicelima@hotmail.com](mailto:cleo-nicelima@hotmail.com)

3 Professora das Redes Municipais de Campina Grande- PB/Pocinhos-PB - email: [micaelle.rn@gmail.com](mailto:micaelle.rn@gmail.com)

Investigamos a proposta pedagógica de aquisição da leitura/escrita para 20 alunos em situação de deficiência intelectual na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campina Grande- APAECG, através do Programa de Leitura Compartilhada de Histórias/Atendimento Educacional Especializado-AEE. Fundamentadas nos referenciais teórico-metodológicos das abordagens interacionista e sócio discursiva de linguagem escrita e de deficiência como construção social, em interface com a subjetividade dos sujeitos, analisamos, nos aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo, a posição social de Arthur na relação pedagógica da atividade letrada. Os dados indicam que ele se encontra em franco processo de construção da leitura e da escrita no AEE em foco, assim como apontam como grande dificuldade, a afirmação na APAECG pela negação do saber objeto – a leitura e a escrita (MOTA ROCHA, 2002) resultante dos fatores extracognitivos – hesitação e sugestionabilidade, ambos expressam a dimensão secundária da deficiência; das fragilidades na construção da (meta)cognição; do conformismo pelo ganho secundário da deficiência, ao se colocar na condição de sujeito dependente da mediação de leitores-alfabetizados (o irmão, por exemplo) e da apropriação dos saberes sociais *autorizados* para tais sujeitos, a exemplo da Arte; e do incipiente letramento que tem produzido frágeis significados sociais para a leitura e da escrita na vida do sujeito, em detrimento dos poderes da leitura como ferramenta política de afirmação pessoal e social na sociedade letrada. O reposicionamento de Arthur nas relações sociais e de ensino-aprendizagem é condição para construção subjetiva na direção da melhor qualificação social e escolar.

**Palavras Chaves:** aspectos funcionais, deficiência intelectual, mediação.

### **INTRODUÇÃO**

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um tipo de atendimento regularizado por lei<sup>1</sup> que pretende dar suporte ao processo educacional inclusivo de alunos ditos deficientes. Dentre suas principais características temos o atendimento do aluno no turno contrário àquele da escola regular que ele frequenta, mediante sessões, preferencialmente individuais, a ser ministrado por uma escola regular (sala de recursos) ou por instituições de Educação Especial (FIGUEIREDO, GOMES e POULIN, 2010).

<sup>1</sup> Lei 8069, art. 54, do Estatuto da Criança e do Adolescente; e as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNB/CEB n2, 11/set'2001, p.184-185, artigos 9 e 10, por exemplo.



Na pesquisa sociocultural (WERTSCH, 1998), estamos implementando uma proposta pedagógica de aquisição da leitura/escrita para 20 alunos em situação de deficiência intelectual na APAE-CG, em 2016, qual seja, o Programa de Leitura Compartilhada de Histórias sob a forma de atendimento educacional especializado inspirado em Mota Rocha (2002).

O Programa envolve a interação diádica entre leitores-alfabetizados (LA) – professores das salas de aula e da biblioteca; e leitores iniciantes e em situação de deficiência intelectual (LI) – alunos da APAE-CG. Neste, um leitor alfabetizado (LA) mediará a aquisição da língua escrita por um leitor iniciante (LI), em duas sessões semanais de leitura na biblioteca escolar. Tal programa – configurado enquanto AEE – contempla ainda a construção de estruturas cognitivas, notadamente, podendo colaborar com a entrada dos leitores iniciantes (LI) no período de desenvolvimento pré-operatório e, mesmo operatório de desenvolvimento (SHAFFER, 2009); a construção de esquemas simbólicos e/ou dos simbolismos, sobretudo, de segunda ordem (VYGOSTKY, 1991); e a subjetivação dos sujeitos (BATISTA e MANTOAN, 2006).

Tais aspectos vêm sendo apontados pela equipe educacional da APAE-CG como um dos principais desafios dos nossos usuários, fato que corrobora com muitas afirmações de pesquisas envolvendo a educação e a escolarização formal dos indivíduos em situação de deficiência intelectual (PAOUR, 1979; MOTA ROCHA, 2002; BATISTA e MANTOAN, 2006).

Assim, o objeto da investigação<sup>2</sup> é análise do processo de implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolvido através do Programa de Leitura Compartilhada de Histórias na APAE-CG. Os objetivos específicos do projeto são: 1. Caracterizar a prática pedagógica sóciointeracionista e discursiva de ensino da leitura no atendimento educacional especializado para alunos em situação de deficiência intelectual; 2. Analisar a apropriação de estratégias (metacognitivas) de leitura e de escrita para estes alunos; e 3. Compreender os ganhos nas estratégias sócioafetivas e culturais dos alunos, um dos aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo desses sujeitos.

Analisaremos, neste artigo, os aspectos funcionais do desenvolvimento e a apropriação de estratégias metacognitivas da leitura e da escrita pelo estudo de caso de um Leitor Iniciante (LI) e em situação de deficiência intelectual, participante do referido projeto de pesquisa.

## **METODOLOGIA**

<sup>2</sup> Pesquisa intitulada “Atendimento Educacional Especializado (AEE): Programa de Leitura Compartilhada de Histórias na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campina Grande (APAE-CG)”, em parceria com a UFCG.



A pesquisa está fundamentada na ontologia interno-idealista, na epistemologia subjetiva e na metodologia idiográfica. Focaliza os produtos da mente humana (subjetividades, interesses, emoções, valores, crenças, suposições, além do intelectual) e concebe o ser humano como animais que pensam, possuem sentimentos e usam linguagens quando agem e produzem distintos significados sociais transformados pelas interações sociais (MOREIRA e CALEFFE, 2008).

A investigação é de natureza qualitativa, pois esta permite conhecer processos e fenômenos pertinentes às crenças, valores, atitudes, significações trazidas pelo cotidiano. Também é concebida enquanto pesquisa sócio-cultural na medida em que analisa o papel de uma ferramenta mediacional – o Programa de Leitura em foco/AEE – na transformação qualitativa dos sujeitos (WERTSCH, 1998).

A investigação ainda se caracteriza como um estudo de caso, no qual se investiga o fenômeno social em termos de suas origens e razão de ser. A coleta e a análise dos dados são feitas no contexto de origem, onde acontece a interação do pesquisador com o objeto de estudo. Trata-se da análise de um caso singular, isto é, ele se constitui unidade dentro de um sistema, emergindo durante a própria realização da pesquisa (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Os referenciais teórico-metodológicos são a abordagem sócio interacionista discursiva de linguagem (HILA, 2009; CAFIERO e ROCHA, 2009; SALUSTIANO, 2006; LODI, 2004; MOTA ROCHA, 2002; BAKHTIN, 1999) e a concepção de deficiência como construção social em interface com a subjetividade dos sujeitos (POULIN, 2010; ALVES, MOTA ROCHA e CAMPOS, 2010; FIGUEIREDO e POULIN, 2008; VERAS, 2007; RIBAS, 2007; CARNEIRO, 2007; BATISTA e MANTOAN, 2006; OMOTTE, 2004; FIGUEIREDO, 2002; CHARLOT, 2000; BOURDIEU e PASSERON, 1975).

Os 20 leitores iniciantes têm entre 11 e 41 anos de idade cronológica e são moradores de Campina Grande-PB e cidades circunvizinhas. São atendidos na Educação de Jovens e Adultos, em oficinas (arte-culinária, horta, serigrafia e artesanato) e na biblioteca da APAECG. Gostam de acessar a internet, brincar ou assear com os amigos. Em entrevista, muitos demonstraram não gostar ou ter dificuldade de ler e escrever, assim como de realizar atividades domésticas.

O grupo dos Leitores Alfabetizados constitui-se de 12 professoras, que atuam na APAE-CG como contratadas da instituição e/ou lotadas na Prefeitura de Campina Grande ou no Estado da Paraíba e cedidas à APAE-CG. 11 dos LA possuem especialização e uma a está cursando. Tem entre 30 e 50 anos de idade e renda aproximada de 1 a 3 salários mínimos. Moram em casa própria. Atuam em setores distintos: oficinas (arte-culinária e artesanato), sala de aula, laboratório



de informática e biblioteca. O número de alunos atendidos por cada uma, neste contexto, modifica de acordo com o setor de trabalho. Dentre as professoras, apenas 3 possuem experiência no AEE em salas de recursos multifuncionais, na Rede Pública Municipal e/ou Estadual de Ensino.

Ambos participam da Atividade Social de Leitura Compartilhada de Histórias constituída pela mediação face-a-face entre a dupla leitora, envolvendo o gênero relato autobiográfico - da esfera literária, a otimização do acerto e da participação do LI e a análise linguística contextualizada. A dupla leitora deverá ler o livro sem apontar o texto escrito; produzir reconto ou resumo oral; reler o texto escrito no painel apontando o texto escrito; e escrever posicionamento sobre o lido com a caixa de letras (MOTA ROCHA, 2002).

Os dados foram produzidos através de questionários de identificação, entrevistas semiestruturadas, avaliação de leitores em sessões de leitura e de escrita e produção/análise da intervenção pela confecção de materiais de ensino (a exemplo da Coleção Memórias Marcantes) (MOTA ROCHA, 2002) e de atividades de leitura e análise de documentos.

Para tanto produzimos a Coleção Um Pouco de Mim contendo 20 títulos artesanalmente produzidos (MOTA ROCHA, 2002), narrativas de resistência (ARROYO, 2008) dos LI, que problematizam representações inferiorizadas sobre os sujeitos, importante condição para a construção de novas representações pela ressignificação dos sujeitos na ação educativa produzida em pedagogias críticas. Ademais, a produção destas narrativas evidenciam a subjetividade dos sujeitos, além de os reposicioná-los enquanto sujeitos de discurso, autores de sua própria história, tendo sido base para as atividades pedagógicas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A análise dos aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo foi procedida com observações participantes das seis primeiras sessões de leitura de cada sujeito. Analisaremos aqui o caso de um sujeito, cujo pseudônimo é Arthur.

Arthur é um adulto de 33 anos de idade cronológica e em situação de deficiência intelectual. Um sujeito seguro na gestão de sua própria vida, por exemplo, cuidando de sua aparência física - anda sempre bem arrumado e com uma vaidade visível. Destaca-se no artesanato comercializando, inclusive, algumas produções. Vive com um irmão alfabetizado, a quem sempre recorre quando precisa resolver questões relacionadas ao uso do dinheiro. Apresenta ainda *certa instabilidade emocional*: às vezes solicitado, bem humorado e interativo; as vezes bastante irritado



e introspectivo. Costuma se relacionar socialmente com outros pares, dizendo ter vivências de amizade e namoro. Na APAE-CG participa da oficina de artesanato e do AEE, desde abril de 2016.

O desenvolvimento cognitivo de sujeitos em situação de deficiência intelectual vem sendo analisado por pesquisas fundamentadas na Epistemologia Genética de Piaget que defendem a similaridade quanto ao processo de construção de conhecimento: processo de busca da equilíbrio entre sujeito e realidade social envolvendo estruturas variáveis e invariantes funcionais- a assimilação e a acomodação. Afirma-se, ainda a similaridade na construção do conhecimento por esses sujeitos, do ponto de vista estrutural, quando comparável ao das crianças e dos adolescentes ditos normais, por seguir as mesmas etapas ou estágio; ainda que não construam o estágio de desenvolvimento formal, e mesmo, não cheguem, espontaneamente, ao estágio das operações concretas. Ademais, “(...) o desenvolvimento de suas estruturas não chegaria à completude e seriam, segundo Inhelder (1963) caracterizado por um estado de falso equilíbrio ou de viscosidade genética” (FIGUEREDO e POULIN, 2008, p.246). Entretanto, apresenta diversidade funcional:

É preciso distinguir os aspectos estruturais dos aspectos funcionais desse desenvolvimento. Os aspectos estruturais concernem à maneira como são organizados os instrumentos do conhecimento ou os esquemas, assim como a ligação das estruturas intelectuais nas quais os esquemas são coordenados. Os aspectos funcionais do desenvolvimento se relacionam por sua vez à ação do sujeito, à mobilização e à utilização dos seus esquemas ou instrumentos de conhecimento (FIGUEREDO, POULIN & GOMES, 2010, p.67).

Nesse caso, os aspectos funcionais estão relacionados à posição e a ação social do sujeito na relação com os saberes e o outro. Nessa pesquisa, analisaremos a posição do sujeito na relação pedagógica construída no interior da “Atividade Letrada de Leitura Compartilhada de Histórias”, do AEE, quando se encontra em processo de aquisição da leitura e da escrita. Para tanto, utilizamos como categorias analíticas para a pesquisa a metacognição, a transferência de aprendizagens e a mobilização de conhecimentos prévios, memória, atenção e os fatores extracognitivos. Neste artigo, consideraremos os dados referentes à metacognição, à transferência de aprendizagens e aos fatores extracognitivos do desenvolvimento implicados na ação dos sujeitos nos saberes-objeto – a leitura e a escrita (CHARLOT, 2000).

A metacognição é

A capacidade do indivíduo de refletir sobre o seu próprio procedimento de resolução de problemas (STERNBERG, 2007). Ele se refere à seleção e estratégias úteis à resolução de problemas, ao planejamento de sua aplicação, à avaliação e, enfim, à regulamentação do processo de resolução de problemas (FIGUREIRO, POULIN e GOMES, 2010, p.77).



Tais estratégias permitem o engajamento do sujeito no processo de auto-regulação, qualificado de saber em ação, o que demanda a definição da natureza do problema, estabelecer relações com outros problemas parecidos, selecionar estratégias, aplicá-las segundo o plano estabelecido, avaliar a pertinência e efetuar ajustes em relação aos objetivos definidos para a tarefa.

No caso desses sujeitos

Eles experimentam dificuldade em refletir sobre o resultado da própria ação e sobre a transformação das estratégias relacionadas à ação, ou seja, são os aspectos metacognitivos implicados na realização das tarefas que se revelam pouco eficientes nesses alunos. Eles tendem a repetir a mesma estratégia, mesmo quando elas se mostram ineficazes (Ibidem, p.74)

Do ponto de vista da aquisição das estratégias (meta)cognitivas de leitura e escrita por Artur analisamos o nível psicogenético na escrita provisória e a decodificação, a construção de sentido e o posicionamento, na leitura (MOTA ROCHA, 2002)

No caso da escrita, Arthur apresenta nível de escrita pré-silábico 2, assim como muita hesitação na produção da escrita provisória, a exemplo da do tempo gasto para a construção da variação interfigural. Na aquisição da leitura realizou reconto parcialmente adequado (respondeu bem, o começo; parcialmente, o meio, e inadequadamente, o final), tendo indicado relativa compreensão da sequencia temporal da história. Conseguiu identificar adequadamente a inferência e o assunto, mas não o fez em relação à ideia principal do enredo lido. Na decodificação inicia a análise do signo linguístico, com dificuldade e muita ajuda, porque ainda prevalece a identificação de palavras pelos índices figurativos: o sentido do signo linguístico e as ilustrações. Argumentou parcialmente sobre o lido porque não realiza extrapolações afetivas e éticas relacionando enredo e conhecimento de mundo. Os dados apresentados indicam, portanto, que Arthur encontra-se em franco processo de aquisição da leitura e da escrita, situando-se entre o início e o meio desse processo – encontra-se nos estágios intermediários.

Por outro lado, apresenta fragilidades na apropriação de outras estratégias metacognitivas, como vemos a seguir:

### **Evento 1**

**236. Mediadora:** Muita comida. Tire comida.

**237. Mediadora:** como é que você sabe que essa palavra, é comida?

**238. Arthur:** porque escreveram assim!

**239. Mediadora:** ah, porque escreveram assim! (fica muito tempo sem resposta ou paralisado)

**240. Mediadora:** escreveram como? Assim como?



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

- 241. **Mediadora:** como é que começa? Como é que agente lê comida?
- 242. **Mediadora:** “C “com “O” CO, “M” com “I” MI
- 243. **Arthur:** MI
- 244. **Mediadora:** “D” com “A” DA
- 245. **Arthur::** DA
- 246. **Mediadora:** Junta CO-MI-DA
- 247. **Arthur:** comida

Esse evento exemplifica boa parte das atitudes de Arthur ao longo das sessões, nas quais apresenta forte hesitação, ansiedade, tensão e mesmo paralização (turno 239) na realização da ação reflexa. Nesse evento, Arthur se utiliza da convencionalidade da escrita (turno 238) como explicação para a escrita da palavra *comida*, ao mesmo tempo, eximindo-se da análise da relação grafema-fonema ou de explicações pelos índices fonológicos, revelando-nos fragilidade na metacognição. A insistência da mediadora e o tempo de espera na produção das respostas são dados adicionais dessa dificuldade.

Lidar com situações de análise linguística, como demanda a participação no AEE, implica lidar com conflitos cognitivos e ser desafiado a ter ação reflexa (FIGUEIREDO, POULIN e GOMES, 2010). Por fim, a formulação de explicações, tanto genéricas, quanto contundentes e pouco explicativas pelo plano fonológico e lógico, são algumas dos indícios da fragilidade do sujeito em atuar como sujeito epistêmico e cognoscente, construindo o pensamento generalizante (BATISTA e MANTOAN, 2006). Talvez por isso mesmo, a forte presença de dados sobre os fatores extracognitivos do desenvolvimento.

Tais fatores estão articulados com a dimensão subjetiva da educação: a qualidade das interações, as representações dos sujeitos sobre si e os outros, a relação com os saberes, os significados e os sentidos das aprendizagens etc. Interferem nos mecanismos operatórios e na dinâmica interna do pensamento (INHELDER apud FIGUEIREDO e POULIN, 2008, p.248)

(...) o desenvolvimento operatório comporta um aspecto de equilíbrio individual interno e um aspeto social. As operações lógicas constituem meio de troca entre o indivíduo e o grupo, logo, as regras operatórias são construídas no conjunto das normas sociais. Assim, se o sujeito acumula experiência de sucesso em suas trocas com o meio social, pode ultrapassar seu potencial. Entretanto, o contrário também e pode produzir.

Dentre eles citamos: 1) a inquietude: resultaria de problemas de trocas afetivas ou intelectuais com o meio social e produz dispersão; 2) sugestibilidade: constantes dificuldades cognitivas que tem como consequência a ausência de credibilidade nas próprias ideias. Resulta da necessidade de aprovação do outro, não permitindo que o sujeito busque soluções para os



problemas de modo objetivo. Impede a adaptação e a resolução objetiva do problema; e 3) a hesitação: dificuldades de decisão quanto à resolução de problemas. É causada pela sugestibilidade e produz paralização (*Idem*)<sup>3</sup>

Lembremo-nos ainda da dimensão secundária da deficiência intelectual – a condição inferiorizada que sente o sujeito - em estreita relação com os fatores extracognitivos. Um destaque ainda deve ser dado ao conceito de extroversão da atenção (ZIGLER apud FIGUEIREDO e POULIN, 2008) que traduz a recorrência desse sujeito aos recursos externos e não aos próprios recursos. Assim, “(...) os aspectos emocionais têm um papel importante no modo de resolução de problemas das crianças com deficiência mental” (FIGUEIREDO e POULIN, 2008, p 248). Nesse caso, é preciso distinguir os fatores cognitivos, dos motivacionais (a inadequada qualidade das relações sociais, interações sociais negativas, expectativas de fracasso, dependência dos outros e baixa autoestima).

Vejamos os dados sobre os fatores extracognitivos. No percurso da atividade letrada em foco compreendemos a importância da mediação pedagógica na mobilização de conhecimentos prévios ou transferências de aprendizagens, conceito indicativo do “(...) processo ao longo do qual o indivíduo apela para um saber (saber, saber fazer, saber ser), em um contexto que difere deste onde esse saber foi construído para realizar um novo aprendizado” (FIGUEIREDO, POULIN e GOMES, 2010, p. 86). Observemos o evento ilustrativo deste aspecto funcional tendo sido, nesse caso, encorajado pela atuação da mediadora, como vemos:

### **Evento 2**

- 458. Arthur:** deixa eu escrever da minha maneira pra você ver como eu escrevo o meu nome.(referindo-se à escrita de próprio punho em letra cursiva em detrimento da escrita com letras móveis na caixa de letras)
- 459. Mediadora:** isso também é escrita
- 460. Arthur:** mais é porque assim, assim, letrinha assim. Eu só aprendi daquele jeito
- 461. Mediadora:** mais agente aprende de novo. Vamos fazer assim, você escreve do seu jeito, depois faz aí.
- 462. Mediadora:** vá escreva aí!
- 463. Arthur:** meu jeito né?
- 464. Mediadora:** é. Do seu jeito, é do jeito que você pensa.
- 465. Arthur:** é assim, oh!
- 466. Mediadora:** meu Deus que letra linda!
- 467. Arthur:** é tem um negócio aqui

A escrita do prenome na caixa de letras o faz hesitar (turnos 458, 460 e 463), não apenas por se tratar de uma nova situação de escrita provisória, mas, provavelmente, porque o memorizou

<sup>3</sup>Ver relação desses fatores com os conceitos de inibição, debilidade e recusa de saber (BATISTA & MANTOAN, 2006).



em letra cursiva. Nesse caso, hesita e se nega a experimentar situações desafiadoras, por exemplo, a de aplicar seus esquemas de escrita de nome próprio com letra bastão do tipo móvel. Ou seja, indica dificuldade em utilizar os conhecimentos construídos, mas que ainda não são aplicáveis à situação nova e precisa. Dificuldades de transferência de aprendizagens nesses sujeitos costumam ser relativas à leitura e à escrita (*Idem*). Ademais, o conceito de escrever para Arthur parece ser sinônimo de traçar e copiar, representativo da concepção de alfabetização como sistema de códigos (MELO e MOTA ROCHA, 2009; FERREIRO e TEBEROSK, 1985).

Vejamos ainda o evento 3 no qual há dados sobre hesitação e sugestionabilidade:

### Evento 3

250. **Arthur:** eu nem sei por que eu tô aprendendo isso. No final eu vou esquecer mesmo.
251. **Arthur:** eu vou assim... assim...ai, Buf! (faz gesto indicativo de que apagou tudo o que supostamente teria sido aprendido)
252. **Mediadora:** porque você tá dizendo que vai esquecer?
253. **Arthur:** sempre esqueço
254. **Mediadora:** sempre. Quem é que diz isso a você?
255. **Arthur:** eu mesmo. Eu vou mentir pra eu mesmo, é?
256. **Mediadora:** não. Não precisa mentir não
257. **Arthur:** rrsrrs
258. **Arthur:** eu sempre esqueço as letras, o formato das letras
259. **Mediadora:** é
260. **Arthur:** faz seis dias que sumiu um pente lá em casa.
261. **Mediadora:** foi
262. **Arthur:** Foi. RRSRSRS
263. **Mediadora:** oh! Oh! Indo simhora. Mais vamos pensar aqui comigo? Leia pra mim...

A ausência do significado e sentido da aprendizagem da leitura e da escrita e da ação do aprendiz sobre esse objeto de conhecimento é visível no turno 250, assim como a internalização da baixa autoimagem, em termos de déficits de memória de trabalho na estocagem da informação (turnos 250, 251, 253). A cristalização desta representação inferiorizada de si mesmo, produzida socialmente e atualizada pelo sujeito, é vista no turno 258, com a força da cristalização e paralização pela linguagem. No turno 260, contraditoriamente, ao lembrar uma situação familiar, portanto, demonstra destreza na reutilização da informação pela memória de trabalho, mas o faz como estratégia de defesa, dispersão na realização da análise linguística exigida pela atividade em foco. A ausência de credibilidade nas próprias ideias/ações fica evidente, razão pela qual temos fortes indícios de sugestionabilidade.

A internalização do autoconceito extremamente inferiorizado por Arthur, muitas vezes verbalizando não saber nas sessões de leitura, explica boa parte dos fatores extracognitivos presentes na posição do sujeito. De outro modo, apresenta uma representação idealizada da



deficiência, sobretudo marcada pela identidade de gênero: afirma ter muitas namoradas, o que não sabemos se é verdade. Transita, portanto, entre a inferiorização e a idealização da deficiência, traço da lógica binária da construção social da deficiência. Tal internalização explica as ações de implicar o mediador na ação proposta pela atividade letrada, não se implicando nem com ela, nem com o seu leitor-mediador ocasionando uma participação e posição subjetiva num nível extremamente superficial, conformista e dúbio. Assim, a posição de Arthur na relação pedagógica indica dubiedade na relação com o saber ler: tímida abertura para a interação em nível oral, mas fechamento nas situações de conflito cognitivo e de análise linguística pela ação reflexa (metacognição), sobretudo na escrita. O fato de ele procurar e realizar as sessões de leitura do Programa nos inquieta ao ponto de nos questionarmos se seria o começo de mobilização para o engajamento com o saber ler.

Como principais objetivos do AEE para o sujeito citamos:

- a) Consolidar a fonetização na escrita provisória e a análise do signo linguístico pelos índices fonológicos;
- b) Aprimorar a compreensão linear no reconto, sobretudo do final da história, avançando para a compreensão global - resumo; e construir a compreensão da ideia principal;
- c) Desenvolver boa argumentação;
- d) Desenvolver explicações sobre o lido/escrito pelos aspectos fonológicos e pela relação parte/todo no signo linguístico construindo a metacognição;
- e) Resignificar as representações inferiorizada e idealizada e o autoconceito negativo afirmando-se como sujeito de discurso; e
- f) Ampliar o letramento e a autodeterminação tendo na leitura e na escrita ferramenta política de afirmação pessoal e social.

## **CONSIDERAÇÕES**

Os dados apresentados indicam que Arthur encontra-se em franco processo de construção da leitura e da escrita no AEE em foco. Sugerem ainda as possibilidades de construção da língua escrita, como função psicológica superior, por Arthur, sujeito em situação de deficiência intelectual.

Ademais, apontam como grande dificuldade, a afirmação na APAECG pela negação do saber objeto – a leitura e a escrita (MOTA ROCHA, 2002). Dentre as razões para tal posição do sujeito citamos: 1) os fatores extracognitivos – hesitação e extroversão da atenção, ambos expressão da dimensão secundária da deficiência; 2) as fragilidades na construção da (meta)cognição, o que,



apostamos permitiria a passagem das regulações automáticas para as regulações ativas, a mudança de estruturas operatórias e o acesso aos bens simbólicos ou abstratos - a leitura e a escrita -; metas do AEE para a deficiência intelectual (BATISTA e MANTOAN, 2006); 3) o conformismo pelo ganho secundário da deficiência intelectual, ao se colocar na condição de sujeito dependente da mediação de leitores-alfabetizados (o irmão, por exemplo) e da apropriação dos saberes sociais *autorizados* para tais sujeitos, a exemplo da Arte; e 4) o incipiente letramento que tem produzido frágeis significados sociais para a leitura e da escrita na vida do sujeito, em detrimento dos poder da leitura como ferramenta política de afirmação pessoal e social na sociedade letrada. O reposicionamento de Arthur nas relações sociais e de ensino-aprendizagem é importante ação pedagógica na sua construção subjetiva qualificando sua vida social e escolar.

## REFERENCIAS

- ALVES, J. G.; MOTA ROCHA, S. R.; CAMPOS, K. P. B. Deficiência mental e Estigma social: um enfrentamento possível. In: FIGUEIREDO, R. V. de; BONETI, L. W.; POULIN, J. R. [orgs.]. **Novas Luzes sobre a inclusão**. Fortaleza: Edições, UFC, 2010. p. 175-212.
- ARROYO, M. G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: PEREIRA, J. E. D. & LEÃO, G. (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte Autêntica, 2008.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BATISTA, C. A. M; MANTOAN, M. T. E. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. In: GOMES, A.L. L. et all. **Deficiência Mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2006.
- BOURDIEU, P.; J. C. PASSERON. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CAFIERO, D.; ROCHA, G. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: M. L. Castanheira, F. I. P. Maciel; R. M. F. Martins (Orgs.). **Alfabetização e Letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009.
- CARNEIRO, M. S. C. **Deficiência mental como produção social**: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down. 2007. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2007.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- FERREIRO, E.; TEBEROSK, A. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas 1985. 284p.
- FIGUEIREDO, R. V.; GOMES, A. L. L.; POULIN, J. **Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência intelectual na escola**. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2010. v. 1. p. 15.
- FIGUEIREDO, R. V. de; POULIN, J. **Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia de pesquisa**. In: S. H. V. Cruz (Org.) *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.
- FIGUEIREDO, R. V. de. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: SOUZA, V. C. (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. XI ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A editora, p.67-78, 2002.
- HILA, C. V. D. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

- LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentido: oficina de surdos.** (Tese de doutorado apresentada à PUC – SP). São Paulo, 2004.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986 (Temas básicos de educação e ensino).
- MELO, S. C. B.; MOTA ROCHA, S. R. da. **Modelos teórico-metodológicos de alfabetização e letramento: implicações pedagógicas.** XIX Encontro de Pesquisadores do Norte e do Nordeste – EPENN. João Pessoa: UFPB, 2009.
- MOREIRA, H. e CALEFFE, L. G. Abordagens à pesquisa. In: **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro, Lamparina, 2008, p. 39-67.
- MOTA ROCHA, S. R. da. **Leitores da comunidade e crianças lêem histórias na escola: Programa de integração da criança remanescente à comunidade letrada.** (Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal do Ceará), 2002.
- OMOTTE, S. Estigma em tempo de inclusão. Texto originalmente apresentado nos Seminários Avançados sobre Inclusão, realizados pelo grupo de pesquisa Diferença, Desvio e Estigma, no segundo semestre de 2001. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília-SP, Set-Dez. 2004, v- 10, n3, p. 287-308.
- PAOUR, J. Apprentissage des notions de conservation et induction de la pensée opératoire concrète chez les débilés mentaux. In: ZAZZO, R. (Éd.). **Les déficiences mentales.** Paris: A. Colin, p.421-465, 1979.
- POULIN, J. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V. de; BONETI, L. W.; POULIN, J. (Orgs.) **Novas luzes sobre a inclusão.** Fortaleza: UFC editora, 2010.
- RIBAS, J. **Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo.** São Paulo: Cortez, 2007.
- SALUSTIANO, D. A. **Nas entrelinhas da notícia: jornal escolar como mediador do ensino de língua materna.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- SHAFFER, D. R. Desenvolvimento cognitivo: a teoria de Piaget e a visão sociocultural de Vygotsky. In: **Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência.** Trad. Cíntia Regina Pemberton Cancissu. São Paulo: Cengage Learning, 2009, p. 217-257.
- VERAS, V. “Ser diferente é normal”? In: **Revista Educação Temática Digital,** Junho, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WERTSCH, J. V. A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. In: WERTSCH, J. V. *et alii* (Orgs.). **Estudos socioculturais da mente.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.