

## **RESULTADOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM**

Ana Beatriz dos Santos Carvalho  
Prefeitura Municipal de Uberlândia (anabiacarvalho@gmail.com)

### **RESUMO**

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de intervenção realizada em duas turmas de alunos das séries iniciais e finais do ensino fundamental de uma escola municipal de Uberlândia, MG, que oferece Atendimento Educacional Especializado. Este trabalho replicou, com adaptações, o experimento feito por Ide (1991) numa classe de educação especial numa escola de São Paulo. A diferença metodológica entre ambas reside no fato da pesquisa original ter sido conduzida em uma classe especial para alunos com dificuldade de aprendizagem e/ou deficiência intelectual e a pesquisa atual ter acontecido em uma classe de ensino regular inclusiva. A realização do estudo implicou em reconsiderar a problemática da deficiência intelectual na aprendizagem da leitura e escrita de acordo com novos pressupostos (IDE, 1990, p. 42). Os resultados finais comprovaram o progresso, em maior ou menor grau, da maioria dos alunos considerados no trabalho, pois alcançaram níveis de escrita mais elevados do que o existente antes da intervenção. Notou-se também que a evolução dos alunos não se restringiu apenas ao desenvolvimento do domínio da escrita e da leitura, mas também na expansão dos limites do social e do afetivo.

**Palavras-chave:** Dificuldade de Aprendizagem. Intervenção. Alfabetização.

**Eixo Temático:** Práticas pedagógicas e psicopedagógicas na perspectiva da diferença humana

### **INTRODUÇÃO**

Apesar de inovações e avanços notórios nas práticas das áreas pedagógicas e psico-médico-sociais, o aluno com dificuldade de aprendizagem frequentemente é considerado apenas receptor mecânico de conhecimentos de outrem, sem participação direta na construção de saberes. Nas turmas regulares que recebem alunos com dificuldade de aprendizagem, infelizmente até hoje percebe-se que, tradicionalmente, algumas intervenções são feitas com base na crença de que os fracassos escolares destes alunos são devidos a “defeitos” inerentes a eles, e não ao sistema educacional e à sociedade como um todo. Conseqüentemente, o trabalho em educação especial tem seguido o caminho quase fatalista do diagnóstico, rotulagem e inserção artificial dos alunos com dificuldade de aprendizagem em ambientes sociais segregados, mesmo que compartilhem o mesmo espaço físico com os demais alunos.

Outro aspecto, com relação ao aluno com dificuldade de aprendizagem, é a sua identificação, uma vez que suas características físicas são idênticas às dos demais alunos –

salvo os casos em que elas se evidenciam por se somarem a deficiências intelectuais ou físicas –, o que dificulta diagnóstico daquelas, principalmente durante os primeiros anos de sua vida em que as dificuldades de aprendizagem não são evidentes.

A princípio, o aluno com dificuldade de aprendizagem pode ser identificado na fase escolar, época em que a capacidade de aprendizagem torna-se uma parte importante das expectativas sociais. Quando não existem condições patológicas óbvias que expliquem a dificuldade, isto leva os profissionais de educação, muitas vezes, a confundir crianças que tenham déficits intelectuais reais com outras oriundas de ambientes socioeconômicos desprivilegiados, os quais, também, têm o potencial de favorecer o surgimento de problemas educacionais.

As incertezas e dúvidas que pairam sobre o processo de identificação e diagnóstico de alunos com dificuldade de aprendizagem, - em alguns casos caracterizado por estigmas familiares e sociais, imprecisões dos testes psicológicos ou ainda pela própria estrutura do ambiente educacional atual -, estabelecem índices de produção escolar insatisfatória como critério de encaminhamento para o AEE, ou Atendimento Escolar Especializado. Estas posturas ainda são encontradas na prática real cotidiana. Entretanto, cabe sobretudo à direção, supervisão especializada e aos demais profissionais do AEE, a responsabilidade por conscientizar e ampliar o debate junto aos demais membros da comunidade escolar para diminuir o uso inadequado deste espaço educacional diferenciado.

A prática tem mostrado que a melhor forma de conseguir apoio para a ampliação dessa conscientização é a realização de intervenções pedagógicas que possibilitem demonstrar que estes alunos aprendem, quando a preocupação do professor está na adoção de práticas pedagógicas que tenham origem em análises profundas de fatores intra e extra escolares que produzem as “deficiências” ou dificuldades individuais no rendimento escolar (IDE, 1991, p. 42).

Pesquisas sobre a caracterização das dificuldades de aprendizagem individuais são diversificadas. Elas aparecem, por exemplo, em inquirições sobre hábito de leitura e compreensão de textos (SANTOS, 1981); identificação semântica no contexto (VELLUTINO, 1991); intervenção para construção de hábitos e costumes (MIRANDA, M. I. e SILVA, 2012), programas de remediação (DIAS, MORAIS e OLIVEIRA, 1995) e a compreensão de leitura em textos argumentativos, explicativos e narrativos (VIEIRA, 1998).

O referencial teórico deste trabalho é o Progressivismo Educacional, que se baseia na noção de que a adoção de práticas escolares desenvolvimentistas como as defendidas por Kohlberg e Mayer (1972, p. 449-496), contribuem para melhorar a capacidade de

caracterização das dificuldades de aprendizagem individuais, auxiliam no combate a diagnósticos errôneos – seja por estigmas sociais, psicológicos ou escolares –, e ajudam alunos com dificuldades de aprendizagem reais a buscar, e conseguir, adquirir conhecimentos. Kohlberg e Mayer (1972, *op. cit.*) também afirmam que, na visão progressivista, os fins gerais da educação não se restringem aos valores de cada subcultura ou sociedade e nem mesmo aos valores e necessidades dos alunos.

Ide (1991, p. 42) caracteriza o progressivismo educacional como uma corrente educacional que mescla práticas derivadas da psicologia cognitivista e da epistemologia interacionista construtivista. O progressivismo compreende o conhecimento como resultado da construção gradativa realizada por sujeitos cognoscentes por meio da sua interação com o meio.

A ideologia progressivista compromete-se com o trabalho educacional visando obter ganhos a longo prazo no desenvolvimento do aluno. O progressivismo não se contenta em avaliar os alunos pelo seu desempenho escolar imediato; pois a avaliação de sua eficácia acontece analisando-se os efeitos posteriores dos comportamentos gerados pelas ações educativas.

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de intervenção realizada em uma turma de alunos das séries iniciais e outra turma das séries finais do ensino fundamental de uma escola municipal de Uberlândia, MG, que oferece AEE. Ela repetiu o experimento feito por Ide (1991) em uma classe de educação especial numa escola de São Paulo. A diferença metodológica entre ambas reside no fato da pesquisa original ter sido conduzida em uma classe especial para alunos com deficiência intelectual e a pesquisa atual ter acontecido em uma classe de ensino regular inclusiva. Vale ressaltar que, assim como na pesquisa original, a realização do presente estudo implicou na reconsideração da problemática da dificuldade de aprendizagem na aprendizagem da leitura e escrita de acordo com novos pressupostos (IDE, 1990, p. 42).

Neste contexto, o objetivo geral da pesquisa é apresentar os resultados de um estudo de caso em que uma intervenção pedagógica foi feita com alunos de duas turmas de uma escola municipal de Uberlândia, MG. Para alcançar seu objetivo, o trabalho utilizou a pesquisa bibliográfica, análise qualitativa e o estudo de caso como recursos metodológicos. Segundo Nisbett e Watt (1978), estudo de caso é a investigação sistemática de uma instância específica, que pode ser tanto um evento, uma pessoa, um grupo, uma escola ou mesmo uma instituição ou um programa.

A realização deste trabalho justifica-se pela necessidade de encontrar novas formas de atuação do professor na aprendizagem da leitura e escrita por alunos deficientes intelectuais. A opção por pesquisar o processo de aquisição de leitura e escrita deve-se ao fato deste ser o conhecimento mais importante transmitido pela escola, pois ele é uma ferramenta essencial para a aquisição de novos conhecimentos segundo Rockwell (1985). As inquietações que suscitaram o interesse por esta pesquisa originaram-se basicamente nos seguintes aspectos:

1. Na importância da alfabetização como instrumento para a aquisição de outros conhecimentos e comunicação fundamental entre as pessoas onde a escrita representa um exercício de poder.
2. Na dificuldade de diversos professores em alfabetizar alunos com dificuldade de aprendizagem, a qual é vivenciada no cotidiano escolar, o que faz com que os alunos permaneçam grande período repetindo seu fracasso até que, muitas vezes, se evadam da escola.
3. Na realidade de alunos com dificuldade de aprendizagem que não tem pais, responsáveis ou cuidadores alfabetizados no seu convívio e que também são estigmatizados como incapazes em relação a esta aprendizagem.

O texto final fundamenta-se teoricamente nos conceitos, ideias e concepções de autores tais como Ide (1990), Kohlberg e Mayer (1972), Rockwell (1985), Schneider (1974), Vygotsky, Luria e Leontiev (1988). A próxima seção apresenta a de intervenção na alfabetização utiliza para a realização a pesquisa.

## **DESENVOLVIMENTO**

Aprender a ler e a escrever é uma das metas mais almejadas pelas famílias de alunos – sobretudo alunos –, com dificuldade de aprendizagem. Segundo IDE (1991, p. 43),

No ingresso dessas crianças na escola está a expectativa de seus pais, no sentido de que, na aprendizagem de ler, crianças e calcular, sejam diminuídas as distancias que separam estas crianças das normais. Nesta nova intervenção, a utilização do saber ler e escrever passa a ser realmente conhecida pela criança com dificuldade de aprendizagem, utilização, o seu valor social, e não apenas o que os pais e professores enumeravam como vantagens trazidas por essa aprendizagem. Vantagens que, de forma geral, os alunos não conseguiam entender, tão longe eram seus fins. (IDE, 1991, p. 43)

Na construção da linguagem, aceitam-se os diversos modos pelos quais os alunos tentam exprimir suas ideias. Consideram-se, inclusive, as formas pelas quais o aluno demonstra estar elaborando um sistema próprio de regras da linguagem, dando-se como corretas todas as suas produções nesse sentido. Na prática, conversas espontâneas sempre são

incentivadas e, com isso o diálogo entre professor e aluno é bastante utilizado. As interações, desta forma, resultam em conversações que dão espaço para que o aluno se abra, argumente e se sinta livre para colocar suas ideias e sentimentos, como pode, sem se importar com as formas convencionais do discurso. Acredita-se que assim, o medo de errar ao pronunciar uma palavra, uma frase, ao relatar um evento qualquer desaparece. O clima não fica tenso ou formal, pelo contrário: as iniciativas do aluno de se comunicar verbalmente são desenvolvidas e ampliadas.

Esta pesquisa foi estruturada com base em pressupostos de uma teoria construtivista-interacionista do processo de alfabetização e numa concepção crítica e emancipatória da escola. Num projeto como este, o professor é peça chave: a medida da sua eficiência depende da disponibilidade e do envolvimento do mesmo com o projeto. A primeira condição de sucesso é que o professor efetivamente deseje participar do projeto por livre e espontânea vontade. Ele também precisa ser crítico diante da problemática do fracasso escolar na alfabetização de deficientes intelectuais; sempre buscando formas de levar o aluno a compreender que escrita alfabética representa a linguagem e que ela pode ser usada para fazer ouvir sua palavra e para entender a palavra dos outros.

Para isto, o professor deve usar a resposta construída pelos atores em questão, como organizador básico com relação ao que ela representa e qual é a estrutura do seu modo de representação. As respostas para essas questões devem ser obtidas sempre por meio de práticas cotidianas de escrever e ler. O professor deve entender que as concepções características do início da alfabetização revelam as hipóteses infantis sobre a escrita e o que pode parecer erro para o professor são as etapas necessárias e construtivas. Por isso, o professor deve resistir à tentação de corrigir as não conformidades, aceitando as produções dos alunos como expressão da trajetória de realizações dos alunos.

Numa concepção crítica de educação, a visão de supervisão pedagógica na qual esta pesquisa se fundamenta, o trabalho pedagógico é realizado com o professor e não sobre ele. Para tanto, foram elaborados instrumentais pedagógicos dentre os quais o principal foi utilizado um diário de campo do professor, onde seu cotidiano foi descrito objetivamente, mas também considerando a subjetividade. Isso possibilitou a criação de um material capaz de suscitar tanto discussões com a supervisora quanto de subsidiar atividades em sala de aula adaptadas à realidade dos alunos com dificuldade de aprendizagem.

De acordo com esta proposta metodológica, o acompanhamento do trabalho envolveu encontros semanais com a professora para acompanhamento das atividades do projeto,

discussão de dificuldades e avanços na sua execução e estudo de materiais sobre a fundamentação teórica e alternativas de intervenção pedagógica.

Numa concepção construtivista-interacionista da aprendizagem não existe um conjunto de propostas de intervenção pedagógica previamente estipulado: tudo deve ser construído de acordo com o caso concreto, o que significa transformar o professor em mediador entre o aluno e o objeto que se pretende conhecer, ou seja, a linguagem escrita. Neste contexto, o aluno é quem produz o conhecimento em interação com o objeto (escrita).

Esta interação é mediada pelo professor, responsável, também, por constantemente, criar e recriar atividades desafiadoras que provoquem conflitos cognitivos no aluno. O papel de mediador envolve a necessidade de organizar e animar os eventos da escrita, o que exige, também, que o professor seja capacitado para interpretar a produção da escrita e da leitura dos alunos em cada fase do processo de obtenção deste conhecimento. Os conflitos cognitivos mediados pelo professor são os verdadeiros instrumentos de apreensão do conhecimento, que no caso desta pesquisa, é o domínio do processo de construção da escrita.

Esta pesquisa foi realizada com alunos de uma turma de ensino regular inclusivo das séries iniciais e de outra turma das séries finais do ensino fundamental da rede municipal de Uberlândia, MG. Foram acompanhados oito alunos de ambos os sexos, com idade variando entre 8 e 17 anos. Os padrões evolutivos do desempenho dos alunos foram acompanhados.

Seria ideal que o período de observação do desempenho dos alunos fosse de pelo menos um ano, porém, devido a restrições de ordem prática da comunidade escolar, esta pesquisa foi conduzida por seis meses. Cada aluno foi entrevistado no final do primeiro semestre de 2016 e no final do mesmo ano; sendo que o processo de aprendizagem de cada um foi acompanhado individualmente no período. O cronograma de realização da pesquisa é apresentado no Quadro 1:

**Quadro 1 – Cronograma da Pesquisa**

<i>Etapa</i>	<i>Período</i>	<i>Descrição</i>
Teste Diagnóstico	Junho de 2016	Nesta etapa os alunos foram submetidos a um teste de diagnóstico para conhecer seu nível de escrita e seu respectivo período de desenvolvimento cognitivo antes da intervenção
Intervenção	Julho a Dezembro de 2016	Neste período os alunos foram continuamente avaliados para detectar eventuais efeitos da intervenção sobre o desenvolvimento seu intelectual e do domínio da escrita.

A intervenção foi planejada para ser o arranjo do meio físico, ambiente sócio afetivo e demais iniciativas de natureza pedagógica, em especial a aproximação gradual com o

processo de escrita. A intervenção possibilitava que os alunos interagissem com o meio, vencendo por si mesmo as inquietações naturalmente geradas por essa troca. As professoras que aceitaram participar da pesquisa foram orientadas a oferecer oportunidades aos alunos de ultrapassar seus próprios conhecimentos, enfrentando as suas contradições por meio da descoberta ou da criação de novos relacionamentos entre os fatos e objetos do mundo físico.

As atividades de intervenção proporcionaram aos alunos diversas situações que lhes permitiram elaborar por si mesmo os seus conhecimentos. As situações foram planejadas de modo a respeitar as possibilidades, dificuldades de aprendizagem e limitações dos alunos, sem as quais os desafios ao seu pensamento não se configuram. A dinâmica das classes considerava a atividade espontânea do aluno como o ponto de partida para serem trabalhados, em conjunto, os aspectos cognitivos, afetivo e social do desenvolvimento.

As professoras foram orientadas a considerar a atividade espontânea dos alunos como ponto de partida para trabalhar os aspectos afetivos, sociais, cognitivos e perceptivos-motores do desenvolvimento, mas sendo enfatizados o contato com a leitura e escrita.

As crianças não aprendem a escrever simplesmente porque tentam compreender que a classe de atividade é essa. Não aprendem porque veem letras escritas, mas porque tentam compreender porque essas marcas gráficas são diferentes de outras. (FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A., 1996)

Foram conduzidas atividades de um programa que proporcionou aos alunos o contato com a palavra escrita. Isso permitiu-lhes explorar várias possibilidades de desenvolvimento do processo de utilização dos símbolos gráficos para representar seu pensamento. O surgimento espontâneo de letras e palavras foi encarado como forma importante de expressão de pensamento. O aluno “escreve”, ou representa graficamente, a seu modo, como acredita que as palavras devem ser “escritas”.

Devido ao contato assíduo com a escrita e com a leitura, o aluno passa a diferenciar as diversas marcas gráficas presentes numa mesma página, aprende a ordenar por meio de uma sequência de ações, começa a compreender o que significa “ler” e em que isso se distingue de “falar”.

## **CONCLUSÃO**

Esta pesquisa possibilitou destacar a eficácia de uma nova maneira de atuar pedagogicamente para promover o conhecimento da leitura e da escrita aos alunos com dificuldade de aprendizagem. Após o período de intervenção sistemática com a aproximação da escrita, apenas dois dos alunos tornou-se alfabético. A maioria deles apresentou evoluções

singelas passando do nível pré-silábico I para o nível pré-silábico II. Três alunos se tornaram silábicos-alfabéticos e dois alunos atingiram o nível silábico. À primeira vista, a evolução parece pequena, porém, se for levado em consideração o fato destes alunos já terem frequentado o 1º ano por três ou quatro anos sem que progresso tenha sido registrado e que, com apenas seis meses de intervenção houve melhora perceptível, existe forte indicativo de que um progresso acentuado foi obtido.

Os resultados finais também permitiram observar que, em termos evolutivos, o processo de construção da escrita executado pelos alunos deficientes intelectuais foi semelhante ao dos demais alunos; já que aqueles passaram pelas mesmas etapas de desenvolvimento da escrita que estes, ainda que mais lentamente e com dificuldade. Os resultados finais comprovaram o progresso, em maior ou menor grau, da maioria dos alunos considerados no trabalho, uma vez que eles alcançaram níveis de escrita mais elevados do que o existente antes da intervenção. Porém, deve-se notar que a evolução dos alunos não se restringiu apenas ao desenvolvimento do domínio da escrita e da leitura, mas também na expansão dos limites do social e do afetivo.

A aumento do respeito mútuo entre as professoras e os alunos em sala fê-los sentirem-se à vontade para expressar suas ideias, opiniões e desejos pois passaram a se sentir seguros e a ter certeza de que não corriam o risco de serem estigmatizados, rotulados de incapazes, ingênuos ou ignorantes. A possibilidade de planejar e escolher as atividades e os colegas com quem gostariam de interagir, além de escrever por si ao invés de receber tudo organizado pelos outros, também ajudou os alunos a melhorar seu comportamento social se comparado àquele apresentado no início do período da intervenção. No início deste período, alguns alunos apresentavam comportamento agressivo, inclusive com brigas entre si. Eles não gostavam de assumir responsabilidades, tampouco de realizar tarefas como a de ajudante da classe; o que era mal visto por eles. Além disso, não gostavam da escola, as faltas eram frequentes e qualquer motivo era justificativa para ausências.

No entanto, ao final da intervenção, notou-se que as atitudes comportamentais estavam diferentes: a agressividade já quase não existia, havia espírito colaborativo entre os alunos e entre estes e as professoras. Além disso, as ausências tornaram-se praticamente inexistentes. Dessa forma, tornaram-se evidentes as ligações essenciais entre o social e o cognitivo. O desenvolvimento cognitivo foi condição necessária, mas não suficiente, para a catalisação do desenvolvimento social que emergiu da interação entre os alunos e as professoras.

Por fim, conclui-se que os resultados obtidos por esta pesquisa de intervenção são compatíveis com aqueles encontrados por Ide (1991), o que representa um indicio adicional



acerca da eficácia desta prática para melhorar de forma geral a alfabetização e outros aspectos do desenvolvimento cognitivo de alunos com dificuldade de aprendizagem. A melhora do quadro dos alunos deficientes intelectuais submetidos à intervenção pedagógica foi fator motivador relevante para o desenvolvimento de outros trabalhos desta natureza, inclusive projeto de pesquisa para doutorado nesta área.

## REFERÊNCIAS

DIAS, M. G. B. B.; MORAIS, E. P. M. e OLIVEIRA, M. C. N. P. *Dificuldades na compreensão de textos: uma tentativa de remediação*. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 47(5), 13-24: 1995.

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

IDE, Sahda Marta. *Alfabetização e Deficiência Mental*. XIV Reunião da ANPEd, 1991.

IDE, Sahda Marta. *Construção da Leitura e Escrita: Proposta de Intervenção em Classe Especial para Deficientes Mentais*. Tese de Doutorado — Instituto de Psicologia — Universidade de São Paulo, São Paulo: 1990, 247p.

INHELDER, R. *Le Diagnostic du Raisonnement Chez les Debiles Mentaux*. Neuchatel: Delachaux & Niestle, 1963.

KOHLBERG, L. & MAYER, R. *Desenvolvimento como meta de Educação*. In: Harvard Educational Review. Trad. L. S. Samartini e N. Parra. Cambridge, 1972, p. 449-496.

MIRANDA, M. I. e SILVA, L. C (orgs). *Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional*. Uberlândia, MG: Ed. EDUFU, 2012.

NISBETT, J. e WATT, J. *Case Study. Redguide26: Guides in Educational Research*. University of Nottingham School of Education, 1978.

ROCKWELL, Elsie. *Os usos escolares da língua escrita*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (52): 85-95, fevereiro, 1985.

SANTOS, A. A. A. *Desenvolvimento do hábito de leitura e compreensão de textos através da aplicação de fichas: um estudo com adolescentes carentes*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, Campinas: 1981.

VELLUTINO, F. R. *Introduction to three studies on reading acquisition: convergent findings on theoretical foundations of code-oriented versus whole-language approaches to reading instruction*. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 437-443, 1991.

VIEIRA, M. A. R. e DENHIÈRE, G. *Compreensão de textos e classe social*. *Leitura: Teoria e Prática*, 32, 34-41, 1998.