UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

CAMILA BARRETO SILVA

APRENDIZAGEM COOPERATIVA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA: A ANÁLISE DA EVOLUÇÃO PSICOGENÉTICA DA LÍNGUA ESCRITA DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

FORTALEZA
2016

CAMILA BARRETO SILVA

A APRENDIZAGEM COOPERATIVA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA: A ANÁLISE DA EVOLUÇÃO PSICOGENÉTICA DA LÍNGUA ESCRITA DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção de Título de Doutorado em Educação. Área de concentração: Linguagem Escrita.

Orientadora: Profª. Dra. Rita Vieira de Figueiredo.
Coorientadores: Profª. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes; Dr. Jean Robert Poulin.

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S579a Silva, Camila Barreto.
Aprendizagem Cooperativa no contexto da sala comum: a análise da evolução psicogenética da língua escrita de alunos com deficiência intelectual / Camila Barreto Silva. – 2016.
339 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.
Orientação: Profa. Dra. Rita Vieira de Figueiredo .
Coorientação: Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes.

1. Aprendizagem Cooperativa. 2. Linguagem Escrita. 3. Deficiência Intelectual . I. Título.
CDD 370

CAMILA BARRETO SILVA

A APRENDIZAGEM COOPERATIVA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA: A ANÁLISE DA EVOLUÇÃO PSICOGENÉTICA DA LÍNGUA ESCRITA DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção de Título de Doutorado em Educação. Área de concentração: Linguagem Escrita.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. PhD. Rita Vieira de Figueiredo (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____

Profª. Drª Adriana Leite Limaverde Gomes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____

Prof. Dr. Jean Robert Poulin
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____

Profª. Drª. Ana Célia Clementino Moura
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____

Profª. Drª. Meire Virginia Cabral Gondim
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

_____

Profª. Drª. Geandra Cláudia Silva Santos
Universidade Estadual do Ceará – UECE

À Deus, pela força, coragem...
e por não me deixar desistir...
E aos meus queridos e amados pais...
por nunca desistirem de mim!

AGRADECIMENTOS

À Profª. PhD. Rita Vieira de Figueiredo por todo apoio, incentivo, companheirismo, orientações e sinceridade ao longo destes 11 anos. Por ter me incentivado, me encorajado, me motivado a sempre ir além, mas, sobretudo, por ter acreditado em meu potencial.

À professora Profª. Drª Adriana Leite Limaverde Gomes por também ter acreditado em mim, incentivando-me e acompanhando-me nesta empreitada desde o Mestrado como minha orientadora e no Doutorado como minha coorientadora. Pelas orientações, apoio, esclarecimentos, e carinho.

Ao Prof.Dr. Jean Robert Poulin pelas orientações, apoio, consultorias, pelos *feedback's*, e por me mostrar caminhos possíveis para alcançarmos a qualidade de um trabalho cooperativo.

À Profª. Drª. Ana Célia Clementino Moura por ter me acolhido em seu caminho, acreditando em minhas propostas já caminhadas. Por ter lembrado-se de mim, pelas orientações, e pelos planos ainda não trilhados.

À Profª. Drª. Ana Maria Iorio Dias pelas orientações ao longo desta trajetória e pelas riquíssimas contribuições em minha segunda qualificação.

À Profª. Drª. Meire Virginia Cabral Gondim pelas considerações desde a segunda qualificação.

À Profª. Drª. Geandra Cláudia Silva Santos pelo aceite do convite em participar da defesa e pelas valorosas considerações.

À Profª. Drª. Selene Penaforte pelo apoio, incentivos, consultoria e riquíssimas orientações ao longa desta jornada.

Aos meus pais, João Cledon e Lúcia Maria, por sempre estarem ao meu lado incondicionalmente. Aos meus irmãos, Yara Barreto e Isaac Barreto, por acompanharem essa minha jornada.

Às minhas queridas amigas Adelaide, Fabiana e Alice que acompanharam mais de perto a construção e finalização desta empreitada. Obrigada Adelaide pelos cappuccinos, risadas, apoio, e, sobretudo, pela sua amizade. Obrigada Fabiana, pela amizade, cabelinhos de anjos, abraços quentes e, sobretudo, pela força e oração. Obrigada por me acolherem em suas casas.

Às minhas Avanuzia e Rejane pelo carinho, apoio e cafés em tarde de "desafogamentos dos stress".

Às minhas primas por terem aliviado a dor da jornada compartilhando sorrisos e risadas. Aos meus tios e tias, madrinha e padrinho por sempre me darem força e incentivo. Aproveito o ensejo, e agradeço, especialmente, à minha Danielly (Danny) pelo conforto, pela escuta atenta, pelos trabalhos técnicos prestados, e pelas oportunidades de desfrutar de insuspeitas fugas da dor que o final da trajetória traz e, que veem acompanhadas de mais outras insuspeitadas

surpresas, enquanto o tempo corre desesperado sem esperar nós. Agradeço também a minha tia Noelia por cuidar das minhas “dores de cabeça” com caldos e carinho, e por me acolher em seu lar nos momentos finais em que eu mais precisei.

Aos meus amigos Jamilia e Airton Junior, pelos trabalhos técnicos prestados e, sobretudo, pelo apoio e consideração.

Aos professores das salas onde desenvolvi a pesquisa por me acolherem e aceitarem a construção de uma proposta cooperativa.

Aos pais dos Gustavo, Marcos, Ycaro e Paulo por me aceitarem em seus lares. Por permitirem que seus vivenciarem uma experiência com a Aprendizagem Cooperativa.

Aos coordenadores e diretores das escolas participantes por abrirem-nas à nossa proposta e permitir que nossos alunos explorassem-se diante de um trabalho em grupos cooperativos.

Aos meus diretores das escolas nas exerci a função de professora da EJA e do Ensino Fundamental I e como professora do Atendimento Educacional Especializado pela paciência e por ter acreditado em meu trabalho.

Aos meus companheiros de trabalho da Célula da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e à nossa Gerente por me acolher no grupo, pelo apoio, consideração e paciência nesses últimos tijolos desta jornada.

Aos meus amigos e amigas do curso de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Ceará que compartilharam e acompanharam os caminhos trilhados durante esta jornada

Aos coordenadores, professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Ceará;

À CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa durante o primeiro semestre do curso de doutorado.

E à tantos outros que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

Meu sincero, obrigada!

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
A vida não para

Enquanto o tempo acelera e pede pressa
Eu me recuso faço hora vou na valsa
A vida é tão rara

Enquanto todo mundo espera a cura do mal
E a loucura finge que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência
E o mundo vai girando cada vez mais veloz
A gente espera do mundo e o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência

Será que é tempo que lhe falta pra perceber
Será que temos esse tempo pra perder
E quem quer saber
A vida é tão rara (Tão rara)

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não para (a vida não para não)

Será que é tempo que lhe falta pra perceber
Será que temos esse tempo pra perder
E quem quer saber
A vida é tão rara (tão rara)

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
Eu sei, a vida é tão rara *(a vida não para não...* ***a vida não para****)*
(LENINE
http://www.vagalume.com.br/lenine/paciencia.html)

RESUMO

A presente tese teve por objetivo analisar se a Aprendizagem Cooperativa constitui-se fator de evolução psicogenética da língua escrita de alunos com deficiência intelectual em contexto de sala de aula comum. Analisou se existiam diferenças na evolução da escrita silábica entre os alunos com deficiência intelectual que participaram das sessões de Aprendizagem Cooperativa e aqueles do grupo controle. Investigou também se esses sujeitos apresentaram comportamentos pró-ativos durante as sessões de produção escrita em contexto de cooperação em sala comum. Nosso estudo teve uma abordagem qualitativa, utilizando como base teórica-metodológica a organização estrutural da Aprendizagem Cooperativa fundamentada por Johnson, Johnson (1991, 1997, 1999). A tese tem como fundamentação teórica os pressupostos sóciointeracionista de Vygotsky, principalmente quanto a importância da interação e do conceito de mediação para a aprendizagem dos alunos em grupo; os estudos sobre a psicogênese da língua escrita referendados por Ferreiro e Teberosky; e as concepções acerca do funcionamento cognitivo das pessoas com deficiência intelectual. Participaram do estudo seis sujeitos com deficiência intelectual, quatro constituindo o grupo experimental e dois o grupo controle. Os sujeitos frequentavam três escolas municipais de Fortaleza, nos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I, e o Atendimento Educacional Especializado. O desenvolvimento da pesquisa contou com nove procedimentos, dentre eles a aplicação de pré-testes e pós-testes de escrita, e a realização de 35 sessões de produção de texto em grupo com cada sujeito do grupo experimental, perfazendo um total de 140 sessões. Os dados revelaram que, de modo geral, os sujeitos do grupo experimental desenvolveram habilidades sociais para tratar e superar as adversidades de natureza socioafetivas existentes ao longo das sessões, bem como para posicionarem-se nos grupos como protagonista de sua escrita. Os resultados mostraram que os sujeitos que participaram das sessões em grupos apresentaram comportamentos ao encontro da proposta da Aprendizagem cooperativa, promovendo, sobretudo, a emergência de atitudes pró-ativas durante a construção dos textos coletivos, de modo que estes sujeitos refletissem sobre o sistema de escrita. Os pré e pós-testes revelaram mudanças de níveis conceituais na língua escrita dos quatro sujeitos do grupo experimental, e regressões conceituais nos níveis de escrita dos sujeitos do grupo controle. Os dados indicam que a Aprendizagem cooperativa constituiu-se uma abordagem estrutural aplicável em sala comum junto aos sujeitos com deficiência intelectual de modo a promover a evolução psicogenética dos quatro participantes do estudo. A experiência oportunizou também aos sujeitos momentos de reflexão em grupo acerca do sistema de escrita, fazendo inferências e buscando de forma autônoma soluções para suas duvidas e questionamentos, aspecto que certamente contribui para a evolução desses sujeitos.

Palavras-Chave: Aprendizagem Cooperativa; Deficiência Intelectual; Aprendizagem da Língua Escrita

ABSTRACT

This thesis aimed to analyze the Cooperative Learning constitutes psychogenetic evolution factor of the written language of students with intellectual disabilities in the context of common classroom. Examined whether there were differences in the evolution of syllabic writing among students with intellectual disabilities who participated in the sessions of Cooperative Learning and those in the control group. Also investigated these subjects had proactive behavior during production sessions written in the context of cooperation in the common room. Our study had a qualitative approach, using as a theoretical and methodological basis of the structural organization of the Cooperative Learning supported by Johnson, Johnson (1991, 1997, 1999). The thesis is the theoretical foundation sociointeractionist assumptions of Vygotsky, especially as the importance of interaction and the concept of mediation for learning group students; studies on the written language of psychogenesis countersigned by Ferreiro and Teberosky; and conceptions of the cognitive functioning of people with intellectual disabilities. Participated in the study six subjects with intellectual disabilities, four composing the experimental group and two control groups. ubjects attended three public schools in Fortaleza, in the 2nd and 3rd years of elementary school, and the Educational Service Specialist. The development of the research included nine procedures, including the application of pre-tests and writing post-tests, and performing 35 text production group sessions with each subject of the experimental group, a total of 140 sessions. The data revealed that, in general, subjects in the experimental group developed social skills to deal with and overcome the adversities of social-affective nature existing throughout the sessions and to position themselves in groups as the protagonist of his writing. The results showed that the subjects who participated in the sessions in groups showed behaviors of cooperative learning proposed the meeting, promoting, above all, the emergence of proactive attitudes during the construction of the collective texts, so that these subjects reflect on the system writing. Pre- and post-tests revealed changes of conceptual levels in the written language of the four subjects in the experimental group, and conceptual regressions in writing levels of the subjects in the control group. The data indicate that the cooperative learning constituted a structural approach applicable in the common room with intellectual disabilities with subjects in order to promote the development of psychogenic four study participants. The experience provided an opportunity also to subjects moments of reflection group on the writing system, making inferences and seeking autonomously solutions to your doubts and questions, an aspect that certainly contributes to the evolution of these subjects.

Keywords: Cooperative Learning; Intellectual Disability; Learning Language Writing

RÉSUMÉ

Cette thèse vise à analyser l'apprentissage coopératif constitue psychogénétique facteur de l'évolution de la langue écrite des élèves ayant une déficience intellectuelle dans le contexte de la classe commune. Examiné qu'il y avait des différences dans l'évolution de l'écriture syllabique chez les élèves ayant une déficience intellectuelle qui ont participé aux sessions d'apprentissage coopératif et ceux du groupe de contrôle. En outre enquêté sur ces sujets ont eu un comportement proactif lors de sessions de production écrites dans le cadre de la coopération dans la salle commune. Notre étude avait une approche qualitative, en utilisant comme base théorique et méthodologique de l'organisation structurelle de l'apprentissage coopératif soutenu par Johnson, Johnson (1991, 1997, 1999). La thèse est les hypothèses de la base théorique de Vygotsky, d'autant plus que l'importance de l'interaction et le concept de médiation pour l'apprentissage des étudiants du groupe; des études sur la langue écrite de psychogenèse contresigné par Ferreiro et Teberosky; et conceptions du fonctionnement cognitif des personnes ayant une déficience intellectuelle. Participation à l'étude de six sujets ayant une déficience intellectuelle, quatre composant le groupe expérimental et deux groupes témoins. Les sujets ont participé à trois écoles publiques à Fortaleza, dans les 2e et 3e années de l'école primaire, et le spécialiste des services d'enseignement. Le développement de la recherche comprenait neuf procédures, y compris l'application de pré-tests et post-tests d'écriture et d'interprétation des séances de groupe de production 35 de texte avec chaque sujet du groupe expérimental, un total de 140 sessions. Les données ont révélé que, en général, les sujets du groupe expérimental développé des compétences sociales à traiter et surmonter les adversités de la nature sociale-affective existants tout au long des sessions et de se positionner dans des groupes comme le protagoniste de son écriture. Les résultats ont montré que les sujets qui ont participé aux sessions de groupes ont montré des comportements d'apprentissage coopératif proposé la réunion, la promotion, surtout, l'émergence d'attitudes proactives lors de la construction des textes collectifs, de sorte que ces sujets reflètent sur le système écrit. Pré- et post-tests ont révélé des changements de niveaux conceptuels dans la langue écrite des quatre sujets du groupe expérimental, et des régressions conceptuelles par écrit les niveaux des sujets dans le groupe de contrôle. Les données indiquent que l'apprentissage coopératif constituait une approche structurelle applicable dans la salle commune avec une déficience intellectuelle avec des sujets en vue de promouvoir l'évolution psychogénétique des quatre participants à l'étude.L'expérience a permis également aux sujets des moments de groupe de réflexion sur le système d'écriture, faire des inférences et de chercher de façon autonome des solutions à vos doutes et questions, un aspect qui contribue certainement à l'évolution de ces sujets.

Mots-clés: apprentissage coopératif; Déficience intellectuelle; Rédaction d'apprentissage de la langue

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Adaptação do esquema elaborado por Marcuschi dos sete critérios da textualidade.....60
Imagem 2 – Marco teórico da aprendizagem cooperativa 73
Imagem 3 - Curva de desempenho.....82
Imagem 4 – Pré-teste de leitura.....95
Imagem 5 – Crachá das responsabilidades individuais nos grupos.....98
Imagem 6 – Instrumentos simbólicos para solicitar sua vez de falar no grupo..... 99
Imagem 7 - Regras da aprendizagem cooperativa sala de Marcos e Ycaro.....103
Imagem 8 - Regras da aprendizagem cooperativa da sala de Paulo.....104
Imagem 9 – Escrita da frase por Pedro.....257
Imagem 10 – Pré-teste palavra rã pré-teste Gustavo 257
Imagem 11 – Escrita palavra pássaro pré-teste Gustavo.....259
Imagem 12 – Escrita palavra tubarão pré-teste Gustavo.....259
Imagem 13 – Escrita palavra lagartixa pré-teste Gustavo.....259
Imagem 14 – Escrita palavra pássaro pré-teste Paulo..... 260
Imagem 15 – Escrita palavra tubarão pré-teste Paulo.....260
Imagem 16 – Escrita palavra lagartixa pré-teste Paulo.....260
Imagem 17 – Frade pós-teste Marcos e Ycaro.....300
Imagem 18 - Frade pós-teste Gustavo e Paulo.....300
Imagem 19 – Palavras com acentos Gustavo e Marcos 303

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Síntese do perfil dos sujeitos da pesquisa..... 95
Tabela 2 - Subcategorias inadequadas à Interdependencia Positiva..... 156
Tabela 3 – Subcategorias adequadas à Interdependencia Positiva..... 174
Tabela 4 – subcategorias inadequadas a Responsabilidade individual..... 189
Tabela 5 – Subcategorias adequadas a Responsabilidade individual..... 197
Tabela 6 – Subcategorias inadequadas a interação face – a – face..... 207
Tabela 7 – Subcategorias adequadas a interação face – a – face..... 215
Tabela 8 – Subcategorias inadequadas as habilidades sociais 227
Tabela 9- Subcategorias adequadas as habilidades sociais 232
Tabela 10 – Comportamentos inadequados ao processamento de grupo..... 241
Tabela 11 – Comportamentos adequados ao processamento de grupo..... 244
Tabela 12 – Marcas da apropriação da escrita: processos iniciais..... 249
Tabela 13 – Marcas intrafigurais quantitativas e qualitativas 252
Tabela 14 – Marcas interfigurais grupo controle..... 255
Tabela 15 – Correspondência silábica com e sem valor sonoro com as diferentes unidades linguísticas..... 266
Tabela 16 – Marcas da apropriação da escrita: Rumo à escrita alfabética 277
Tabela 17 – Associação de letras das palavras com o mesmo som inicial 284
Tabela 18 – Intervenções dos grupos quanto a formação das palavras ao longo da pesquisa..... 285
Tabela 19 – Troca de letras ao longo da pesquisa..... 296
Tabela 20 – Ocorrência de situações envolvendo segmentação ao longo da pesquisa 301
Tabela 21 – Resultados gerais das avaliações de escrita e das provas cognitivas 206

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Aprendizagem cooperativa..... 151

Gráfico 2 – Critério interdependência positiva..... 154
Gráfico 3 – Frequência média das subcategorias adequadas e inadequadas interdependência positiva..... 154
Gráfico 4 – Critério responsabilidade individual..... 187
Gráfico 5 – Frequência média das subcatehorias adequadas e inadequadas responsabilidade indidual..... 188
Gráfico 6 – Subcategorias adequadas e inadequadas a interação face – a – face 204
Gráfico 7 – Subcategorias interação face – a – face 205
Gráficos 8 – Frequência media das subcategorias adequadas e inadequadas as habilidades sociais 225
Gráficos 9 - Subcategorias adequadas e inadequadas as habilidades sociais.... 225
Gráficos 10 – Subcategorias adequadas e inadequadas ao processamento de grupo..... 240

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: OUTROS CAMINHOS, NOVOS DESAFIOS..... 17
1.1 Objetivos..... 32
2 REFERENCIAL TEÓRICO 33
2.1 Vygotsky e a perspectiva sócio-histórica 33
2.1.1 Instrumentos e signos: elementos constituintes da mediação 37
2.1.2 O aprendizado segundo Vygotsky: um instrumento que impulsiona o desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal 40
2.2 Desenvolvimento da Linguagem..... 44
2.2.1 Da aquisição da linguagem escrita à produção de texto 47
2.3 Aprendizagem Cooperativa..... 63
2.3.1 Aspectos históricos e sociais da aprendizagem cooperativa 64
2.3.2 Conceitos, diferenças e unidades teóricas: Aportes que fundamentam a aprendizagem cooperativa 68
2.4 Aspectos cognitivos implicados na aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual..... 83
3. CAMINHOS PERCORRIDOS: PROCEDIMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS 90
3.1. Procedimentos Metodológicos..... 91
3.1.1 Delimitação do perfil dos sujeitos e estudo exploratório do campo da pesquisa 92
3.1.2 Aplicação de pré-teste 94
3.1.3 Envio da proposta de tese ao comitê de ética em pesquisa..... 96
3.1.4 Estudo piloto 96
3.1.5 Observação das condutas intra e interpessoais dos alunos com e sem deficiência intelectual em sala comum..... 100
3.1.6 Atividades de produção escrita em pequenos grupos – atividade preliminar/atividade zero..... 100
3.1.7 Desenvolvimento das atividades de produção escrita em contexto de aprendizagem cooperativa..... 101
3.1.8 Aplicação de pós-teste..... 108
3.2. Análise dos dados..... 108
4. A DINÂMICA NO INTERIOR DOS GRUPOS DOS ALUNOS COM E SEM DEFICIENCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA: A EMERGÊNCIA DE NOVOS SABERES..... 110
4.1. A emergência da interação social em contexto de aprendizagem cooperativa e da aprendizagem da língua escrita no primeiro período da pesquisa (1ª a 5ª sessão) 110
4.1.1 O começo é sempre o mais difícil: rejeições e (des) acolhimento nos primeiros momentos de interação..... 111
4.1.2 Conflitos de descobertas: a interação com a língua escrita e os primeiros desafios em grupo..... 122
4.2. Caminhos e descaminhos para a construção da relação mutua e de novos saberes e estratégias de produção escrita no segundo período da pesquisa (16ª à 20ª sessão)..... 132
4.2.1 Interação, conflitos e identidade do grupo: aprendendo com o outro a 132

trabalhar em grupo .....
4.2.2 Interação com a língua escrita: reflexão e tomada de consciência em grupo..... 138
4.3. Trabalho em grupo e a constituição de caminhos para a cooperação, a tolerância e o respeito pelo saber coletivo no terceiro período da pesquisa (31ª a 35ª atividade)..... 141
4.3.1 Ouvir, falar e perguntar: caminhos para a construção da boa convivência 141
4.3.2 A interação com a língua escrita em contexto de cooperação e o sujeito da ação..... 144
5. APRENDIZAGEM COOPERATIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES - ANÁLISE DAS INTERAÇÕES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO DE PRODUÇÃO ESCRITA NA SALA COMUM 149
5.1. Interdependência positiva: "eu dependendo de você e você depende de mim" 153
5.2. Responsabilidade Individual..... 186
5.2.1 Comportamentos inadequados na responsabilidade individuais..... 189
5.3 Interação Face-A-Face..... 203
5.3.1 Comportamentos inadequados a interação face – a – face 206
5.3.2 Comportamentos adequados a interação face – a – face 214
5.4 Habilidades Sociais..... 223
5.4.1 Comportamentos inadequados as habilidades sociais..... 226
5.5. Processamento de Grupo..... 238
5.5.1 Comportamentos inadequados ao Processamento de grupo..... 240
5.5.2 Comportamentos adequados ao Processamento de grupo..... 244
6. APRENDIZAGEM COOPERATIVA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ANÁLISE PSICOGENÉTICA DA LÍNGUA ESCRITA EM CONTEXTO DE SALA DE AULA COMUM 247
6.1. Marcas de apropriação da escrita de alunos com deficiência intelectual.... 249
6.2 Marcas da apropriação da escrita: Rumo à escrita alfabética..... 276
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 312
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 319
ANEXO..... 339

1. INTRODUÇÃO: OUTROS CAMINHOS, NOVOS DESAFIOS

Continuou acreditando que:
"É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos
acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma...
Esse é o saber da experiência: o que se adquire
no modo como alguém vai respondendo
ao que vai lhe acontecendo ao
largo da vida e no modo
como vamos dando sentido
ao acontecer do que nos acontece".
JORGE LARROSA (2001, s/p)

A presente tese ancorou na investigação da Aprendizagem Cooperativa como fator de evolução psicogenética da língua escrita de alunos com deficiência intelectual em contexto de sala de aula comum.

As experiências pessoais que auxiliaram na construção desta tese decorreram, inicialmente, do contato com dois primos que apresentaram deficiência intelectual. Tal contato, constantemente, nos impulsionava a estudar e a pesquisar literaturas centradas neste tipo de deficiência e também em práticas pedagógicas voltadas para alunos público-alvo da Educação Especial de modo que suas necessidades fossem atendidas, suas diferenças fossem respeitadas e suas potencialidades tomadas como aportes pedagógicos para a construção de atividades significativas para o enriquecimento pessoal, social e acadêmico destas pessoas. A iniciativa de estudar sobre a educação de pessoas com deficiência (em particular a deficiência intelectual) foi ainda mais impulsionada pelos relatos dos pais destes nossos familiares (tios) sobre situações de exclusão e de desrespeito vivenciados por nossos primos dentro no âmbito da escola comum. Essas (más) experiências, por sua vez, resultaram em saídas e entradas de diferentes instituições escolares e culminou na desistência total da escola regular por parte desses nossos familiares. O que ainda subjaz sobre o universo pedagógico é que alguns educadores ainda atribuem à deficiência uma certa incapacidade para aprender. Tais profissionais (pois nunca generalizaríamos tal pensamento) parecem crer que essas pessoas são incapazes de construir conhecimentos, e que, por isso, parecem construir uma experiência de pouco ou quase nenhuma aproveitamento quanto a aprendizagem da leitura e da escrita (GOMES, 2001, p. 25). Compartilhamos do pensamento de Forest e Lusthaus (1987, p. 23) quando afirmam que a inclusão, metaforicamente falando, constitui-se como um caleidoscópio, pois "[ele] precisa de todos os pedaços que o compõe. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos

rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado".

Outro aspecto motivacional deste estudo foi à evidência de que a metodologia colaborativa implementada em nossa experiência de Mestrado[1] (SILVA, 2012) não alcançou resultados mais complexos quanto a promoção de comportamentos mais pró-ativos de nossos sujeitos com deficiência intelectual em sala comum. Esta pesquisa teve por objetivo investigar a importância da mediação para a aprendizagem da língua escrita de alunos com deficiência intelectual em contexto de mediação com colegas sem esse tipo de deficiência, ou seja, em um contexto de pesquisa colaborativa. Assim como, investigou se a mediação do conhecimento da língua escrita realizada pelo aluno sem deficiência proporcionava avanços conceituais na escrita dos alunos com deficiência intelectual. Tal pesquisa contou com a participação de três alunos com deficiência intelectual de duas escolas municipais de Fortaleza, matriculados no Ensino Fundamental (2º, 3º e 4º ano), e a coparticipação dos professores destas salas. A pesquisa apresentou quatro etapas: aplicação de pré-teste, observação participante, desenvolvimento de 68 atividades de produção escrita em grupo e aplicação de pós-teste. As atividades de produção escrita foram realizadas pelos três alunos com deficiência intelectual em pequenos grupos em sala comum – durante essas atividades todos os alunos das três salas realizaram as mesmas atividades em grupo, seguindo esse modelo metodológico. Os resultados dessa pesquisa de Mestrado demonstraram que a ausência e a precariedade das estratégias de intervenção dos professores influenciaram na qualidade das mediações desenvolvidas pelos colegas sem deficiência e na interação entre os alunos com e sem deficiência nos pequenos grupos. Apesar dos avanços conceituas na apropriação do sistema de escrita alfabética por dois dos três sujeitos da pesquisa, observamos um baixo índice de comportamentos pró-ativos destes alunos diante da própria produção escrita em grupo. Também observamos que, apesar desses sujeitos apresentarem comportamentos protagonistas nos grupos (sugerindo, recusando ou discutindo ideias no grupo, por exemplo), a ausência de funções nos grupos provocou a emergência de lideranças por parte dos colegas sem deficiência. É importante ressaltar que, embora houvesse em alguns momentos a supremacia de alguns colegas em detrimento ao demais do grupo, neste estudo aferiu-se que os três alunos

[1]SILVA, Camila Barreto. A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula / Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, 2012.

com deficiência foram compreendidos como parte integrante dos grupos, mas dois dos três grupos apresentaram essa compreensão de forma limitada, ora aceitando os alunos com deficiência nos grupos ora reclamando da presença dos mesmos ou chamando atenção para o rendimento acadêmico deles durante as atividades em que eles escreviam o texto coletivo – quando isso ocorria, os colegas logo assumiam a função de escritor no grupo que pertencia naquele momento aos nossos alunos com deficiência. Diante da análise desses resultados nos questionamos como constituiria a apropriação do sistema de escrita de alunos com deficiência intelectual com nível conceitual silábico em contexto de cooperação, em que estes tivessem a oportunidade de exercer um papel definido no grupo. Questionamos-nos se, diante da experiência com a Aprendizagem Cooperativa, testemunharíamos a emergência de comportamentos pró-ativos nesses alunos de modo que eles se constituíssem como sujeitos da ação de sua aprendizagem? Quais seriam, então, esses comportamentos pró-ativos que contribuiriam para a apropriação do sistema de escrita alfabético em contexto de cooperação de alunos com deficiência intelectual? Sendo assim, será que a metodologia da Aprendizagem Cooperativa constituir-se-ia fator de evolução psicogenética da língua escrita desses sujeitos?

É importante destacar que compreendemos a Aprendizagem Cooperativa como uma metodologia de trabalho sistemático, em que todos os sujeitos em pequenos grupos aprendem com seus pares, compartilham ideias, confrontam diferentes pontos de vistas, esclarecem dúvidas, e constroem novos saberes a fim de atingir um objetivo em comum ao grupo, realizando com êxito seus diferentes papéis de modo interdependente, pois compreendem que só alcançaram sucesso se todos do grupo também o tiverem (JOHNSON, JOHNSON, SMITH, 1991; JOHNSON, JOHNSON, HOLUBEC, 1994; JOHNSON, JOHNSON, 1999; LOPES, SILVA, 2008, 2009; SILVA, ROA, TARAPUEZ, 2005).

A presente tese respalda-se, portanto, na abordagem da Aprendizagem Cooperativa por constituir-se como estratégia didática aplicável à análise da evolução psicogenética da língua escrita de alunos com deficiência em pequenos grupos na sala comum. Consideramos, assim, que o trabalho com a referida metodologia destaca o papel da interação, da inclusão e da valorização desses alunos como cidadãos e protagonistas na construção de seus conhecimentos em pequenos grupos.

Estudar sobre o aprendizado, principalmente da língua escrita, de alunos com deficiência intelectual é bastante *relevante*, haja vista que essa temática é **desafiadora**, ainda **pouco explorada** e bastante **atual**, principalmente quando tratamos dessa aprendizagem com contexto de Aprendizagem Cooperativa em sala comum.

Desafiadora, porque a precariedade de estratégias de ensino destinadas aos alunos com deficiência intelectual ainda é registrada em pesquisas atuais (LUZ, MIRANDA, 2011; MORAES, 2007; CARVALHO, 2004; COSTA, 2002).

Alguns autores (FIGUEIREDO, 2001, 2012, 2013; GOMES, 2006; SILVA, 2012) afirmam que essa temática é considerada pouco explorada, tendo em vista a pouca dedicação de diferentes estudos sobre os processos cognitivos implicados na aprendizagem da língua escrita às pessoas sem deficiência (CAGLIARI, 1995; CARRAHER, 1992; FERREIRO, 1987; FERREIRO, TEBEROSKY, 1999; KATO, 1988; KLEIMAN, 1989; SOARES, 1998) em comparação aos estudos dedicados às pessoas com deficiência intelectual. Acreditamos, assim como alguns autores (FIGUEIREDO, 2001, 2012; GOMES, 2006), que esses três fatos impulsionam a necessidade de investigações/pesquisas que abordem os aspectos implicados na aprendizagem e no desenvolvimento da escrita de sujeitos com deficiência intelectual visto que, conforme Figueiredo (2012), por muitos anos, as pesquisas que trataram da aprendizagem da leitura e da escrita desses sujeitos, as fizeram de forma isoladas, concentrando seus objetos de estudo em três aspectos: associação letras/sons, elucidação de aspectos acerca da leitura global, e análise fonética. Essas literaturas enfatizam habilidades como a memorização e a decodificação, sem levar em conta que as crianças com deficiência intelectual também estão inseridas em um contexto sociohistórico e estão imersas no mundo letrado, construindo e desconstruindo sua escrita a partir das interações/mediações do e com o meio (FIGUEIREDO, 2012).

Destacamos acima que a investigação sobre o desenvolvimento da língua escrita de alunos com deficiência intelectual em contexto de escola regular é um tema atual, visto que a presença e permanência de alunos com deficiência nessas instituições é uma realidade respaldada em nossa legislação: o aumento de matrículas de crianças e alunos com deficiência na escola regular é descrita no Censo[2], e constitui-se uma resposta positiva à implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

[2]http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/04/18/cresce-inclusao-de-deficientes-em-sala-comum

Segundo o Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2012[3], as matrículas de alunos com deficiência (intelectual, visual, física e auditiva) em salas comuns passou de 306.136 em 2007 para 620.777 em 2012; um crescimento de mais de 100%. Relatório ainda revelou que muitos desses alunos ainda se encontram fora do ensino regular: 80% dos entrevistados que declararam ter deficiência intelectual apresentaram ensino fundamental incompleto ou nenhuma escolaridade.

O ultimo Censo[4] (2014), por sua vez, revelou que o número de matriculas de alunos com deficiência nas classes comuns continua crescendo, alcançando a margem de 698.768.

Em entrevista[5] a uma revista eletrônica brasileira em 2013, Mantoan afirmou que os dados publicados pelo Censo revelam-se como um "desafio às práticas pedagógicas", pois a escola ainda precisa avançar quanto à preparação dos professores para manter as crianças com deficiência na escola junto aos colegas ditos normais e para receber as demais que ainda se encontram excluídas. Em suas palavras a educadora afirmou que a "escola é a instituição responsável por introduzir a criança na vida pública. E você não pode dizer que esse aqui vai ser introduzido na vida pública e esse não".

Tendo em vista a importância da escola para a trajetória da vida pública de todos os alunos, optamos por desenvolver nossa pesquisa na sala comum por considerarmo-la, também, um espaço onde se constituem as situações reais e espontâneas de aprendizagem, interação, cooperação e mediação entre os alunos com e sem deficiência intelectual e seus professores. Os alunos com deficiência intelectual (assim como os demais) também têm o direito à aprendizagem nesse contexto plural, como sujeitos que atuam na construção e na ampliação das suas produções textuais, mediadas por elementos sóciohistóricos disponíveis, sobretudo, na Escola. Ressaltamos que a presença dessa afirmação não desconsidera demais pesquisas de natureza experimental, mas, sim, ressalta a importância de fomentarmos pesquisas que abordem a

[3] Esse boletim técnico foi lançado em 2013 e pode ser acessado pelo endereço: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf

[4] http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia

[5]http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/03/inclusao-de-alunos-com-deficiencia-intelectual-cresce-e-desafia-escolas.html

aprendizagem da escrita destes sujeitos com deficiência intelectual dentro de um espaço multicultural, que é a escola regular.

Portanto, a presente tese tem como foco a análise do trabalho da aprendizagem cooperativa como fator de evolução psicogenética da língua da escrita de alunos com deficiência intelectual em contexto de aprendizagem cooperativa em sala de aula comum.

Problematizando o fenômeno de investigação: escrita, deficiência intelectual e aprendizagem cooperativa

Alguns autores afirmam que as pessoas com deficiência intelectual apresentam dificuldade a nível de expressão da linguagem (MILLER, CHAMPMAN, 1984; RONDAL, 2001; WEHMEYER, OBREMSKI, 2008). Essa dificuldade, segundo tais pesquisas, varia conforme a importância da deficiência. Rondal (2001) também afirma que a produção lexical dessas pessoas, principalmente aquelas com maior comprometimento por causa da importância da deficiência, é bastante reduzida, devido à presença de distúrbios articulatórios, como a apraxia de fala[6] – Rondal (2007) elenca diferentes dificuldades na linguagem de sujeitos com Síndrome de Down, como dificuldades oropráxicas e fonológicas.

Miller e Champman (1984 *apud* FIGUEIREDO 2012) advogam que as competências da linguagem das pessoas com deficiência intelectual não são homogêneas, pois apresentam, no mínimo, atraso na produção e na compreensão da linguagem. Segundo Figueiredo (2012, p. 30) esses atrasos são encontradas nos estágios de desenvolvimento, o que torna "difícil a discussão do desenvolvimento linguístico da criança sob a ótica da teoria do desenvolvimento ou da teoria do déficit específico".

Alguns estudos advogam que as pessoas com deficiência intelectual vivenciam processos cognitivos semelhantes àquelas sem deficiência quanto ao aprendizado da leitura e da escrita (ALVES, 1987; BLOCH, 1997; BONETI, 1995, 1996, 1997, 1999; BONETI, SAINT-LAURENT, GIASSON, 1995; FIGUEIREDO, 2004; GOMES, 2001, 2006; KATINS, 1994; MARTINS, 1996; MOURA, 1997; PAOUR, 1991).

[6] "É um distúrbio motor da fala, caracterizado pela dificuldade de programação e planejamento das sequências dos movimentos motores da fala, resultando em erros de produção dos sons" (Hall, P.K; Jordan, L.S.; Robin, D.A. Developmental Apraxia of Speech. Theory and clinical practice. Second Edition.Pro-ed, 2007.)

Outros estudos (FIGUEIREDO, GOMES, 2003; GOMES, 2006; JATOBÁ, 1995; MIRANDA, 1999; SILVA, 2012; SOLER, 2001) evidenciaram que as pessoas com deficiência intelectual apresentam níveis conceituais de escrita semelhantes aos identificados por Ferreiro e Teberosky (1999) em crianças sem deficiência e, portanto, essas pessoas alcançam a escrita alfabética. Porém, esses sujeitos apresentam particularidades quanto ao tempo de aquisição e aprimoramento de cada nível, bem como oscilações significantes na passagem de um nível para o outro.

No que diz respeito à produção escrita em nível conceitual alfabético, algumas pesquisas (ANUNCIAÇÃO, 2004; FIGUEIREDO, 2005; GOMES, 2006; FIGUEIREDO, MOURA e VIEIRA, 2005; VIEIRA, SILVA, FIGUEIREDO, 2010; SILVA, 2012) demonstraram que os alunos com deficiência intelectual apresentam limitações quanto à criação de ideias, quanto aos aspectos semânticos e quanto à organização dos elementos textuais. Autores como Figueiredo (2001, 2003), Figueiredo, Poulin (2008) e Gomes (2006) explicitaram que essa limitação está relacionada à dificuldade desses sujeitos em integralizar as informações novas às anteriormente apreendidas, caracterizando essa integralização como *fluída*.

Contudo, pesquisas recentes de natureza experimental (ALONSO, SANTAROSA, 2004; FIGUEIREDO, ROCHA, 2003; GOMES, 2006; SHIMAZAKI 2006; VIEIRA, SILVA e FIGUEIREDO, 2010) mostraram avanços qualitativos nas produções de textos de sujeitos com deficiência intelectual. Os resultados dessas pesquisas destacaram aspectos quanto à coerência, à coesão e à qualidade da passagem dos níveis psicogenéticos da escrita. Essas pesquisas, realizadas por meio de atividades de mediação, destacaram a importância de situações de interação e de mediação como aspectos primordiais para a qualidade da escrita dos alunos com esse tipo de deficiência.

Salustiano, Figueiredo e Fernandes (2007) investigaram como 10 sujeitos com deficiência intelectual beneficiavam-se da mediação pedagógica ao tentar compreender a língua escrita, bem como, quais estratégias de leitura eram desenvolvidas por esses sujeitos em atividades de lecto-escrita. Os dados revelaram que esses sujeitos foram capazes de se apropriar, não apenas dos conhecimentos referentes à aprendizagem da linguagem escrita, mas também das estratégias utilizadas pelos pesquisadores. Os autores ainda acrescentam que não se pode entender a evolução do crescimento pessoal e intelectual dos sujeitos por meio, apenas, da análise dos seus processos cognitivos ou por suas relações de ensino-aprendizagem. Deve-se considerar as inúmeras mediações

que ocorrem nas relações sociais e interpessoais que a escola oferece, caracterizadas, também, por conflitos e contradições que enriquecem (ou não) a vida social e pessoal de todos os alunos.

Diferentes pesquisas (COSTA, 2002; FIGUEIREDO, MOURA e VIEIRA, 2005; FIGUEIREDO, 2004, 2005; FIGUEIREDO; FERNANDES, 2009; PINTO, GOÉS, 2006; GOMES, 2006; HIROTSU, 2008; KATIMS, 2001; OLIVEIRA, 2004; PAOUR, 1991; VIEIRA, SILVA, FIGUEIREDO, 2009; XAVIER, 2011), ao estudarem a aprendizagem da linguagem escrita dos sujeitos com deficiência intelectual, ressaltaram que a mediação, quando trabalhada/desenvolvida de forma sistemática e adequada às necessidades desses sujeitos, pode proporcionar a superação e/ou a minimização de suas dificuldades. Segundo esses autores, os sujeitos com deficiência intelectual, após intervenções, foram capazes de aproximar-se da escrita alfabética, recuperar ideias manifestadas no início de sua escrita, tomar consciência dos "erros" e ampliar o repertório linguístico textual [quanto aos aspectos normativos]. Compreendemos que os resultados desses estudos reforçam a necessidade de pesquisas que investiguem os aspectos cognitivos e pedagógicos da aprendizagem da língua escrita de alunos com deficiência intelectual sob o bojo de um espaço de interação e cooperação. Ressaltamos também que os seus resultados das pesquisas supracitadas parecem corroborar com os pressupostos de Inhelder e Ferreti[7], que, segundo Gomes, Figueiredo e Poulin (2010), aqueles dois autores advogam que os aspectos relacionados à resolução de problemas apresentam-se ancorados na própria importância da deficiência, mas outras vezes *nos aspectos sociais disponíveis no contexto onde vive o aluno com deficiência intelectual* [grifo nosso].

Ainda segundo Gomes, Figueiredo e Poulin (2010, p. 42), proporcionar recursos e suportes qualitativos e situações de aprendizagem que promova a interação constitui-se "estratégias importantes para a superação das barreiras impostas pela deficiência intelectual, no que diz respeito à apropriação do conhecimento". É importante destacar que essas considerações delineiam um espaço significativo para a promoção da interação, do trabalho cooperativo e da mediação pedagógica no processo de apropriação do sistema de escrita desses sujeitos, principalmente dentro do âmbito da

[7] Esses autores são citados no trabalho de Gomes, Figueiredo e Poulin 2010, em que os autores nos demonstram semelhanças conceituais em suas propostas.

sala comum, onde as construções de saber são (ou deveriam ser) ainda mais significativas para todos os alunos.

Portanto, a escola constitui-se espaço primordial para que a língua escrita seja construída e ampliada. É nesse espaço de interação que os alunos se descobrem e se assemelham diante das diferenças, discutem, divergem e aprendem juntos. E os alunos com deficiência intelectual também devem fazer parte desse contexto multidimensional como protagonistas da ação (SILVA, 2012). Para garantir que *todos* os alunos tenham a oportunidade de construir e ampliar a aprendizagem da língua escrita no âmbito da escola regular, a Educação inclusiva prevê que, os professores façam uso de estratégias pedagógicas em que os alunos com e sem deficiência intelectual possam atuar na construção do saber.

Figueiredo (2008b, p. 41) afirma que as experiências de aprender a ler, "compreender e interpretar o que está escrito, favorece a interação do sujeito com a sociedade e o exercício da cidadania e, consequentemente, a sua inclusão nos diferentes aspectos da vida social". Chartier, Clesse, Hébrard (1996) também exprimem tal pensamento, ao afirmar que as experiências de escrita proporcionam aos alunos compreender e interpretar o que está escrito, promovendo interação, exercício da cidadania e inclusão nos diferentes espaços da vida social.

Contudo, estes aspectos significativos para a aprendizagem da língua escrita parecem não ser levados em consideração quando o ensino da escrita se destina aos alunos com deficiência, principalmente com deficiência intelectual. Em nossa experiência, primeiro como professora do Atendimento Educacional Especializado (dois anos), como formadora na área da educação especial (seis anos) e depois como técnica da educação especial da Secretária Municipal de Educação de Fortaleza (aproximadamente um ano), averiguamos, quase sempre, a emergência de discursos pautados na falta de credibilidade nos potenciais que esses sujeitos apresentam para a aprendizagem da leitura e da escrita ou a dificuldade de planejar atividades que levem em consideração o(s) diferente(s) ritmo(s) de aprendizagem(ns), não só desses alunos, mas de outros que apresentavam níveis conceituais de escritas aquém da maioria das turmas acompanhadas. Essa *descredibilidade* culminava em relatos de experiências pouco ou quase nada significativas para os alunos com esse tipo de deficiência, pois testemunhávamos, muitas vezes, a minimização das atividades destinadas à esses sujeitos ou a indiferença em relação a resolução das atividades por parte destes.

A precariedade de ações docentes para promover o ensino da escrita e o trabalho com produção de textos de alunos com deficiência intelectual em sala de aula comum foram evidenciados por diferentes pesquisas recentes (CAETANO, 2002; CARVALHO, 2004; COSTA, 2002; FIGUEIREDO, 2008b; LUZ, MIRANDA, 2011; MORAES, 2007; MOSCARDINI, 2011). O resultado dessas pesquisas revelou aspectos também observados em nossa experiência técnico-pedagógica, como o uso de atividades de complexidade que pouco se aproximava dos exercícios dos demais alunos da turma e de propostas que não atendiam as necessidades acadêmicas desses alunos com deficiência intelectual. Segundo as pesquisas acima citadas as intervenções observadas minimizavam os conteúdos acadêmicos com atividades de cópia, recorte e colagem de palavras e números, bem como atividades mimeografadas com desenhos ampliados para a pintura. As pesquisas destacam também que os alunos com deficiência intelectual eram excluídos constantemente dos momentos de interação nas classes comuns, pois muitas das atividades eram realizadas em momentos distintos das tarefas dos colegas e em espaços separados na mesma sala de aula dos demais alunos.

O ensino da língua escrita aos alunos com deficiência intelectual, conforme Figueiredo (2012), foi por muitos anos marcada por atividades descontextualizadas baseadas no treino motor, bem como na repetição e na cópia de conteúdos extensos. Paulo Freire (2002, p.58) nos ensina que esses tipos de atividades:

> [...] conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado [...] os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixarem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta forma, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Além dos dados acima citados, Moraes (2007) evidenciou em seu estudo que as atividades realizadas junto aos alunos com deficiência intelectual eram utilizadas para o preenchimento de tempo destes sujeitos. A pesquisadora classificou essas atividades como monótonas e padronizadas, pois, segundo ela, tais atividades não ofereciam autonomia e não tinham como objetivo trabalhar o raciocínio abstrato desses alunos com deficiência.

O desenvolvimento de atividades pautadas no exercício do treino motor e de atividades que isolam os alunos das situações de interação em sala de aula – destacadas nas experiências de ensino-aprendizagem acima, com os alunos com deficiência

intelectual – não oferecem subsídios para o desenvolvimento intelectual, haja vista que não proporcionam discussões, desafios e reflexões sobre os conteúdos/temas trabalhados. Tais atividades limitam as possibilidades de aprendizagem e de ampliação do repertório conceitual da linguagem escrita por desconsiderarem a interação, o diálogo e a cooperação entre todos os alunos durante a construção da escrita. A presença dessas experiências de ensino oferecidas aos alunos com deficiência intelectual talvez decorra, segundo algumas pesquisas, (MORAES, 2007; MOSCARDINI, 2011) do fato de seus professores desacreditarem em suas potencialidades quanto à construção de conhecimentos, principalmente da língua escrita.

Alguns autores (AMARO, MACEDO 2001; PADILHA, 2005; POULIN, 2010) destacam a necessidade de programas educacionais flexíveis, dinâmicos e cooperativos, a fim de contribuir para a superação de dificuldades de natureza acadêmica e social entre os alunos. Segundo Poulin (2010), a escola só conseguirá realizar tais programas ou estratégias de ensino voltadas para essas superações quando o professor for capaz de não mais observar seus educandos por meio da imagem da incapacidade, sobretudo, os alunos com deficiência intelectual, e for capaz também de reconhecer em suas potencialidades as ferramentas necessárias para desempenhar seu papel social na comunidade escolar e não mais através de suas limitações. Só assim o professor poderá trabalhar pedagogicamente com os diferentes ritmos de aprendizagem, a fim de que todos os alunos sejam protagonistas na construção do conhecimento.

Em contexto de sala de aula, faz-se necessário construir meios diversificados que proporcionem a *todos os alunos* acesso ao conhecimento, dentre eles o da língua escrita - meios diversificados, porque cada aluno apresenta ritmo diferente de aprendizagem. Como resposta a essa pluralidade de ritmos e às necessidades particulares de cada aluno, a escola pode explorar de forma mais significativa e intencional os próprios “recursos naturais” disponíveis na sala – os alunos – através de trabalhos cooperativos (AINSCOW, 1996).

A Aprendizagem Cooperativa, segundo diferentes pesquisas, pode ser considerada como uma estratégia didática que auxilia e favorece a aprendizagem dos alunos com e sem deficiência intelectual como sujeitos de potencialidades, pois põe em destaque o papel da interação e da valorização desses sujeitos em sala de aula comum (MALONEY, 1995; RIECK, WADSWORTH, DUGGER, 1999; SLAVIN, 1990; STAINBACK, STAINBACK, JACKSON, 1992; VERGASON, ANDEREGG, 1993;

UDVARI-SOLNER, 1998; WANG, 1992; WADE, ZONE, 2000 *apud* GAUTHIER, POULIN, 2003a, 2003b, 2002, 2001; POULIN, GAUTHIER, BLACKBURN, BLACKBURN, BOUCHARD, COUTURE, POTVIN, 2002). Essas pesquisas, conforme Gauthier e Poulin (2003a), demonstraram que os alunos com deficiência intelectual beneficiam-se das atividades desenvolvidas em pequenos grupos junto aos colegas em sala de aula comum, exercendo papéis de protagonistas na construção de novos conhecimentos.

No presente projeto de tese, a aprendizagem cooperativa constitui-se como possibilidade de estratégia pedagógica eficiente para proporcionar participação e valorização social, promover interação e enriquecer a aprendizagem de todos os alunos, de forma que eles possam se reconhecer e reconhecer o outro como fontes de troca conhecimento (AINSCOW, 1997; SLAVIN, 1990; STAINBACK, STAINBACK, JACKSON, 1992). Diferentes autores ressaltam que o uso dessa estratégia metodológica desperta nos alunos sentimentos de cooperação, reciprocidade, compreensão, além da capacidade de reconhecer e aceitar as diferenças (CUNHA, SANTOS 2007; GAUTHIER, POULIN, 2003; VINAGREIRO, PEIXOTO, 2000).

A pesquisa de Catarino (2011, p. 26), desenvolvida em Portugal, buscou: "socializar as aprendizagens através de atividades dirigidas a todo o grupo-turma; mostrar que a aprendizagem cooperativa diminui a necessidade de apoio individualizado; e envolver todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem". A pesquisa realizou intervenções para desenvolver a comunicação oral e escrita, competências essenciais ao trabalho cooperativo, e promover a participação de todos os alunos nas atividades, a fim de diminuir situações de dependência em relação às professoras, além de desenvolver o espírito cooperativo da turma para que os mesmos trabalhassem de forma autônoma. Os resultados dessa pesquisa demonstraram que o aluno com deficiência intelectual diminuiu a necessidade de apoio individualizado recorrendo aos colegas, e o professor reduziu a proposição de atividades com fichas de trabalho individualizadas no âmbito da leitura e da escrita dos alunos com deficiência.

Gauthier e Poulin (2003a) realizaram uma pesquisa cujo objetivo foi investigar a aplicação de atividades cooperativas de matemática em contextos de inclusão – essa pesquisa foi realizada em salas de 1º ao 4º ano do ensino fundamental que tinham matriculados alunos com deficiência intelectual (leve e moderada). Essa pesquisa revelou que o uso de atividades em grupos e de outras atividades diferenciadas de

ensino que valorizam as potencialidades e as diferenças favorece e enriquece a aprendizagem de todos os alunos, inclusive os que apresentavam deficiência intelectual. Essa pesquisa também evidenciou que o trabalho em duplas e em pequenos grupos dentro de um ambiente inclusivo favoreceu o desempenho escolar dos alunos com deficiência intelectual.

Madeira (2010) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de promover o desenvolvimento integral sujeito com deficiência intelectual leve na disciplina de Língua Portuguesa num ambiente escolar inclusivo em Lisboa. Os dados revelaram que a partir de atividades cooperativas, o aluno com deficiência intelectual passou a participar com maior frequência e qualidade da constituição das atividades daquela disciplina.

Dados semelhantes foram evidenciados em outras pesquisas cujas bases foram estratégias cooperativas em grupos ou em duplas em diferentes contextos: com alunos sem deficiência em sala de aula regular (GALVÃO, 2012; LIMA, 2007; MOREIRA, 2011; MONTEIRO, 2012; RIBEIRO, 2006); com alunos sem deficiência voltada para a aprendizagem da produção de textos (LEAL, LUZ, 2001; SANTANA, 2003), e direcionada para a inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola regular (TOLEDO, 2011).

As pesquisas até aqui apresentadas demonstraram que práticas pedagógicas que desconsideram o ritmo de aprendizagem e que pautam-se em concepções tradicionais da língua escrita não são adequadas para nenhum aluno, principalmente para aqueles que provêm de um ambiente escolar econômico e sociocultural desfavorecido, que demonstram dificuldade de generalização de conceitos de conservação e que possuem deficiência intelectual (FIGUEIREDO, 2012). Atividades com estrutura de aprendizagem cooperativa, por sua vez, constituem-se estratégia adequada para trabalhar pedagogicamente os diferentes ritmos de aprendizagem e respaldam o cenário ideal para potencializar o papel social e acadêmico dos alunos com e sem deficiência intelectual em sala de aula comum. Contudo, até o presente momento não identificamos pesquisas que elucidam sobre o processo de aprendizagem da língua escrita de alunos com deficiência intelectual em contexto de aprendizagem cooperativa em sala de aula comum, haja vista que trabalhos com esse público alvo em situações de cooperação e produção de textos na escola comum constituem-se um campo ainda pouco explorado, principalmente quando se trata da apropriação do sistema de escrita alfabética por esses

sujeitos em contexto de cooperação, partindo de níveis conceituais iniciais, como o nível silábico.

Ainda não foram identificadas como e quais estratégias favorecem a aprendizagem da língua escrita desses alunos em contexto de cooperação, bem como se esses sujeitos posicionam-se de forma pró-ativa durante a construção de textos em sala de aula regular quando trabalham em contexto de aprendizagem cooperativa. Diante disso, reiteramos nossos questionamentos: o trabalho com a Aprendizagem Cooperativa influenciaria na evolução psicogenética da língua escrita de alunos com deficiência intelectual com nível conceitual silábico em contexto de cooperação? A partir do trabalho com a Aprendizagem Cooperativa, testemunharíamos a emergência de comportamentos pró-ativos nesses alunos de modo que eles se constituíssem como sujeitos da ação de sua aprendizagem? Quais seriam, então, esses comportamentos pró-ativos que contribuiriam para a apropriação do sistema de escrita alfabético de alunos com deficiência intelectual com nível silábico em contexto de cooperação?

Partindo das questões supracitadas, nossa tese teve por **objetivo geral** analisar se a Aprendizagem Cooperativa constitui-se fator de evolução psicogenética da língua escrita de alunos com deficiência intelectual em contexto de sala de aula comum.

A fim de aferir o objetivo geral instituímos como **objetivos específicos** analisar se existem diferenças na evolução da escrita silábica entre os alunos com deficiência intelectual que participaram das sessões de Aprendizagem Cooperativa e aqueles do grupo controle. Assim como, investigar se os alunos com deficiência intelectual apresentam comportamentos pró-ativos durante as sessões de produção escrita em contexto de aprendizagem cooperativa em sala de aula comum.

Os resultados da nossa investigação apresentam dados significativos que podem colaborar com a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos científicos acerca dos processos implicados na produção escrita dos alunos com deficiência intelectual em contexto de cooperação. Assim como, pode favorecer e subsidiar a formação/construção de estratégias cooperativas que atendam também a todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência intelectual quanto a apropriação do sistema de escrita alfabético.

Nossa tese foi organizada em seis capítulos que tratam do referencial teórico que subsidia nosso estudo, da metodologia, da descrição das interações em grupos cooperativos, da análise dos comportamentos dos alunos com deficiência intelectual em contexto de produção escrita sob a ótica da Aprendizagem Cooperativa, da análise

psicogenética da evolução da língua escrita dos sujeitos do grupo experimental e do grupo controle, e das considerações finais do nosso estudo.

Tendo em vista que a presente tese investigou se a Aprendizagem cooperativa constitui-se fator de evolução psicogenética da língua escrita de alunos com deficiência intelectual, nosso *Referencial Teórico* centrou-se em quatro discussões. A primeira trata da perspectiva sóciointeracionista de Vygotsky (1991), discutindo acerca da importante da interação e da concepção de mediação para a aprendizagem dos alunos. A segunda aborda os pressupostos que fundamentam a teoria da psicogênese da língua escrita a partir da dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999). O terceiro viés de nosso referencial traz as discussões acerca da Aprendizagem Cooperativa, sob a ótica de diferentes estudiosos, mas, sobretudo, apresenta a base teórica-metodológica que foi desenvolvida nas 140 sessões[8] de trabalho em grupo dentre nossos quatro sujeitos do grupo experimental. Essa base fundamentou-se nos estudos de Roger Johnson e David Johnson, em que elencam critérios sistemáticos para a aplicação desta metodologia (JOHNSON, JOHNSON, 1997b; JOHNSON, JOHNSON 1999; JOHNSON, JOHNSON, SMITH, 2000; JOHNSON, JOHNSON, HOLUBEC, 1999). Por último, mas não menos importante, nosso referencial teórico aborda os aspectos cognitivos implicados na aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual.

O segundo capítulo, intitulado C*aminhos percorridos: procedimentos teóricos metodológicos* traz as informações sobre os sujeitos, o campo, e os percursos procedimentais para o desenvolvimento das sessões de produção em grupos cooperativos.

O terceiro capítulo intitulado *A dinâmica no interior dos grupos dos alunos com e sem deficiência intelectual em contexto de aprendizagem cooperativa: a emergência de novos saberes* aborda de forma descritiva como se constituíram as dinâmicas nos grupos nas 35 sessões de produção escrita. Esse capítulo apresenta as dinâmicas sob o ponto de vista da interação/cooperação e da aprendizagem da língua escrita dos alunos com deficiência intelectual, sendo divido é três partes. A primeira aborda as dinâmicas sob esses pontos de vista no primeiro período da pesquisa (P1), ou seja, da primeira à quinta sessão de produção de em grupo – como veremos na metodologia, das 35 sessões de cada aluno catalogamos 15, sendo as cinco primeiras (1ª à 5ª sessão), as cinco

[8] Como veremos na metodologia nossa pesquisa foi realizada com quatro sujeitos com deficiência intelectual. Cada um participou de 35 sessões de produção em grupo, o que perfez um total de 140 sessões.

intermediárias (16ª à 20ª sessão) e as cinco últimas (30ª à 35ª sessão). Em seguida apresentamos essas dinâmicas e os referidos aportes dentre o segundo período (P2), e posteriormente em P3 – esse tipo de recorte nos permitiu analisar o comportamento dos nossos sujeitos de modo processual ao longo da pesquisa.

O quarto capítulo intitulado A*prendizagem cooperativa: desafios e possibilidades - análise das interações de alunos com deficiência intelectual em contexto de produção escrita na sala comum* traz a análise dos comportamentos pró-ativos e menos adequados dos alunos com deficiência intelectual a partir dos cinco critérios para a implementação da Aprendizagem Cooperativa fundamentada por Roger Johnson e David Johnson (Interdependência positiva, Responsabilidade Individual, Interação faca-a-face, Habilidades sociais e Processamento de Grupo).

Após apresentarmos de modo processual a emergência dos comportamentos considerados pró-ativos de nossos sujeitos com deficiência intelectual do ponto de vista da Aprendizagem Cooperativa durante as sessões de produção em grupo, apresentamos no quinto capitulo que trata da análise psicogenética dos pré e pós-testes de escrita dos quatro sujeitos do grupo experimental que participaram das sessões de produção em grupo (Gustavo, Marcos, Ycaro e Paulo) e dois sujeitos do grupo controle também com deficiência intelectual que não participaram da pesquisa (Cauan e Kaue).

Por fim, e não menos importante, apresentamos o sexto capitulo *Considerações finais* , retomando os objetivos relacionando-os às principais discussões elencadas nas analises de modo a tratar da importância do nosso estudo para a aprendizagem da língua escrita de sujeitos com deficiência intelectual, sendo estes atuantes ativos na construção do seu próprio conhecimento, como sujeitos da ação em contexto cooperativo em sala comum.

A seguir apresentaremos o primeiro capitulo referente ao referencial teórico de nosso estudo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

> "Mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão".
> (GUIMARÃES ROSA)

A presente tese investigou se o trabalho com a aprendizagem cooperativa constitui-se fator de evolução psicogenética da língua da escrita de alunos com deficiência intelectual em sala de aula comum. Para a discussão da temática desta tese, elencamos quatro bases teóricas, a saber: a perspectiva sóciointeracionista, centrando-se na importância da interação e do conceito de mediação para aprendizagem dos educandos; a apropriação do sistema alfabético a partir dos fundamentos psicogenéticos; a concepção de aprendizagem cooperativa; e o funcionamento cognitivo das pessoas com deficiência intelectual.

2.1 Vygotsky e a perspectiva sócio-histórica

A teoria sócio-histórica é classificada por Saviani (2005) como uma das teorias que tratam do *como aprender* [grifo nosso]. Segundo o autor, as concepções que regem as teorias da Educação são agrupadas em duas grandes tendências – a primeira, representada pelas modalidades tradicionais de ensino legitimadas por heranças cristãs/religiosas e laica, em que a prática é subordinada à teoria; e a segunda, representada por teorias com heranças da Pedagogia Nova, em que a teoria é subordinada à prática.

O ensino, sob a égide da concepção tradicional, consistia em práticas mnemônicas e disciplinadoras, centradas na transmissão de conteúdos pelos professores, os quais eram conceituados como detentores inquestionáveis do saber. O aluno, nessa perspectiva, apresentava-se de forma passiva na construção dos conhecimentos, visto que seu papel era absorver os conteúdos explicitados por seus mentores.

A perspectiva de ensino pautado nas concepções tradicionais culminou em teorias voltadas para a centralização da instrução (formação intelectual). Em tal contexto "a prática era determinada pela teoria que a moldava [...] essa tendência atinge

seu ponto mais avançado [...] com o *método de ensino intuitivo* centrado nas *lições de coisas*" [grifo do autor] na segunda metade do século XIX (SAVIANI, 2005, p. 1).

Quanto à segunda tendência, Saviani (2005) esclarece que trata de concepções teóricas que tem sob sua égide a aprendizagem do sujeito. Segundo o autor:

> [...] o eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade [...] Essa tendência ganha força no início do século XX, torna-se hegemônica sob a forma do movimento da Escola Nova até o início da segunda metade desse século (SAVIANI, 2005, p.2).

Dentre as teorias que integram a segunda tendência definida por Saviani (2005), deparamo-nos com a teoria interacionista, que apresenta em uma de suas faces a teoria sócio-histórica referendada, sobretudo, pelas ideias conceituais de Vygotsky, Luria e Leontiev.

O contexto social, econômico e, sobretudo, intelectual, no qual a teoria sócio-histórica referendada por Vygotsky emergiu, no início do século XX na Rússia, fora marcado por divergências conceituais quanto ao entendimento dos mecanismos envolvidos nos processos psicológicos do homem – gestaltistas e behavioristas dividiam espaço nas discussões sobre tais processos. Vygotsky, por sua vez, defendeu uma síntese[9] às duas escolas vigentes à época e trouxe uma tese de encontro às perspectivas das mesmas. Cole e Scribner (1991, p. 6), ao escrever a introdução do livro «Formação Social da Mente», afirmaram que Vygotsky buscou:

> [...] uma abordagem abrangente que possibilitasse a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores [...], a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes a uma determinada função; a explicação detalhada da sua história ao longo do desenvolvimento, com o objetivo de estabelecer as relações entre formas simples e complexas daquilo que aparentava ser o mesmo comportamento; e [...] e deveria incluir a especificação do contexto social em que se deu o desenvolvimento do comportamento.

A abordagem sócio-histórica tem como base, portanto, a elucidação sobre a formação das características tipicamente humanas do comportamento, e sobre como essas caraterísticas desenvolvem-se ao longo da trajetória social de cada sujeito (FONTANA, CRUZ, 1997; OLIVEIRA, 1997). Luria (2010), ao tratar da nomenclatura desta abordagem teórica, explica que Vygotsky apreciava chamá-la de cultural, histórica

[9] Oliveira (1991) explica que para Vygotsky *síntese* trata da união e formulação da tese e da antítese, que por sua vez resulta em uma *nova tese* [grifo meu].

ou instrumental, e ressalta que cada termo traz consigo uma reflexão diferente acerca dessa abordagem.

Segundo Luria (2010, p. 26):

> [...] "instrumental" se refere à natureza basicamente mediada de todas as funções psicológicas complexas. Diferentemente dos reflexos básicos, os quais podem se caracterizar-se por um processo de estímulo-resposta [...], "cultural" [...] envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos [...], e o elemento "histórico" funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não sugiram plenamente desenvolvidos da cabeça de Deus. Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem.

Para subsidiar a abordagem sócio-histórica Vygotsky referendou-se nos princípios do materialismo histórico dialético de Marx. Esse princípio considera a existência de uma infraestrutura (denominada de base material) e de uma superestrutura na sociedade, sendo esta [infraestrutura] influenciada diretamente pela primeira [superestrutura].

Para Marx, a base material – que corresponde à Economia – apresenta duas faces: forças produtivas e relação de produção. Quando as forças produtivas (constituídas por ferramentas, maquinários, técnicas e meios de produção) sofrem mudanças/desenvolvem-se, devido às necessidades da base material, a relação de produção (constituída por aqueles que detêm as propriedades e executam o trabalho/funcionários) também sofrem mudanças. Dessas mudanças (ou conflitos, sejam eles positivos ou negativos) emerge uma nova relação de produção, e o homem, parte integrante e ativa nesse processo, também passa por mudanças no campo psicológico para acompanhar tais transformações.

Para Rego (1998, p. 51):

> o desenvolvimento de habilidades e funções específicas do homem, assim como a origem da sociedade humana são resultados do surgimento do trabalho. É através do trabalho que o homem, ao mesmo tempo que transforma a natureza (objetivando satisfazer suas necessidades), se transforma.

Com base na teoria marxista, Vygotsky (1991) considera que os fenômenos devem ser estudados como processos em mudança e movimento; e para entender essas mudanças/movimento, deve-se acompanhar o desenvolvimento, observando-as qualitativas e quantitativamente durante todo o processo, e não só os aspectos relacionados à maturação (biológicos), mas também os aspectos externos aos sujeitos.

Desta forma a perspectiva sócio-histórica pautada por Vygotsky compreende que as "origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior" (LURIA, 2010, p. 25), sendo o homem sujeito ativo que produz e é produzido por essas relações, as quais mobilizam a construção dos comportamentos e dos conceitos nos indivíduos.

Segundo Fontana e Cruz (1997, p. 57), Vygotsky, ao analisar a criança, compreendeu que esta não nasce em um mundo 'natural', mas sim, em um mundo dos homens, um mundo 'humano' [grifos das autoras], pois esta começa sua "vida em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precederam e vai se apropriando deles conforme se relaciona socialmente e participa das atividades e das práticas culturais".

Para Oliveira (1992, p. 27), estudiosa dos princípios sócio-históricos, o ser humano "constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento [...] do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem".

Portanto, o homem se constitui, segundo a abordagem sócio-histórica, por processos que emergem dos fatores sociais, em que os indivíduos retiram do e sob o meio sociocultural o necessário para obter fins/conhecimentos que irão gradualmente ampliar e complexificar suas funções psicológicas superiores[10]; as quais são compreendidas pelos comportamentos tipicamente humanos, construídos, gradualmente, ao longo da vida de cada indivíduo. Tais comportamentos são mediados tanto por instrumentos concretos quanto simbólicos (FONTANA, CRUZ, 1997; LURIA, 2010; OLIVEIRA, 1997; REGO, 1998; VYGOTSKY, 1991).

Leontiev (1975) amplia essa percepção de construção social das funções psicológica superiores ao afirmar que o homem se "hominizou" por meio do trabalho. Em suas palavras o autor afirma que:

> podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. [...] Esta forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve o seu aparecimento ao fato, **diferentemente** dos animais, de os homens terem uma atividade criadora e produtiva. É antes do mais o caso da atividade humana fundamental: o trabalho (LEONTIEV 1975, p.265-267).

[10] São ações/processos que caracterizam o funcionamento psicológico como tipicamente humano, como as "ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional" (OLIVEIRA, 1997, p. 23).

As experiências/trocas possibilitam às funções psicológicas superiores tornarem-se cada vez mais complexas e sociais, pois na medida em que os indivíduos definem e lapidam suas particularidades, eles agregam as novas experiências às suas, bem como as compartilham com seus pares, e estes com outros. A fim de aprofundarmos a perspectiva sóciointeracionista de Vygotsky apresentaremos a seguir os conceitos de instrumentos e signos para a constituição da perspectiva de mediação desse autor.

2.1.1 Instrumentos e signos: elementos constituintes da mediação

Vygotsky (1991) não delimitou estágios/fases pré-determinadas para o desenvolvimento. O autor compreende que este [desenvolvimento] está relacionado à aprendizagem, que por sua vez, emerge das trocas com o meio e da interação com os pares através de relações mediadas.

A mediação é compreendida por Vygotsky (1991, p. 45) como um vértice (elo) entre o estímulo (S) e a resposta (R). Segundo o autor, esse elo intermediário é um "estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da relação [...] 'colocado' indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo". Para Oliveira (1997) essa mediação diz respeito a um processo de intervenção a um elemento em uma dada circunstância. Pino (1991) remete, semelhantemente, à autora citada quando afirma que a mediação é toda intervenção de um terceiro elemento que proporciona uma interação nos termos de uma relação.

A mediação é o fio condutor que distingue os comportamentos elementares das funções psicológicas superiores, pressupondo que toda forma elementar de comportamento presuma uma relação direta com a situação-problema, diferentemente da relação mediada do homem com o meio e deste com ele. Segundo Oliveira (1997, p. 27) "as funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana". Esses elementos mediadores – determinados por Vygotsky como instrumentos e signos – são construídos culturalmente, e seus usos criam formas (novas e diferentes) de ação que distingue o homem de outros animais[11].

[11]Com base nessa percepção, a concepção de desenvolvimento não pode ser concebida dentre as propriedades naturais do sistema nervoso, já que Vygotsky "rejeitou [...] a ideia de funções mentais fixas e imutáveis, mas um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual" (OLIVEIRA, 1992, p. 24).

Na abordagem sócio-histórica, os instrumentos são compreendidos como tudo aquilo que intervém entre o homem e o trabalho/ambiente para maximizar e transformar as possibilidades de ação. Os instrumentos são buscados e/ou construídos culturalmente, e provocam transformações nas ações do homem sobre a natureza, modificando, assim, seu comportamento.

Em uma de suas obras «Formação Social da Mente» Vygotsky (1991) elenca uma série de estudos que envolveram a investigação de animais e o uso de instrumentos. Alguns desses estudos apontaram que alguns chimpanzés fizeram uso de instrumentos em suas práticas, mas essas ações se distinguem do uso realizado pelos homens, pois são de naturezas distintas: os animais, apesar do uso dos instrumentos, não os constroem intencionalmente com objetivos precisos, não os armazena para fins futuros e não preservam suas funções a fim de transmiti-las aos outros de seu membro/grupo como o homem os faz (FONTANA, CRUZ, 1997; OLIVEIRA, 1997; VYGOTSKY, 1991).

O signo é equiparável ao instrumento cuja "essência do seu uso consiste em os homens afetarem o seu comportamento" (VYGOTSKY 1991, p. 62), mas em nível mental, denominado como "instrumento da atividade psicológica" (Ibdem, p. 60), ou seja, signo é tudo aquilo utilizado pelo homem para representar ou evocar o que encontra-se ausente, como a palavra, o desenho e os símbolos. O signo, diferentemente do instrumento, (re)organiza o "funcionamento psicológico" (FONTANA, CRUZ, 1997, p. 59), ampliando a possibilidade de "armazenamento de informações" (OLIVEIRA, 1997, p. 31). Nas palavras de Vygotsky (1991, p. 62) a diferença entre instrumento e signo consiste nas diferentes formas que o uso orienta o comportamento dos homens:

> a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma.

As operações com signos, ao longo do desenvolvimento humano, apresentam mudanças qualitativas que são de suma importância para a formação de conceitos. Essas mudanças ocorrem sob duas maneiras: quando as marcas externas transformam-se em processos de mediação internos – esse processo é denominado internalização –; e

quando os signos são organizados em estruturas articuladas e complexas denominadas sistemas simbólicos (OLIVEIRA, 1997).

A internalização não ocorre espontaneamente, mas sim, por meio da complexidade da interação de cada relação com o signo ao longo do desenvolvimento, ou seja, "o desenvolvimento, neste caso, como frequentemente ocorre, se dá não em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior" (VYGOTSKY, 1991, p. 63). Com o fluxo do desenvolvimento, os indivíduos começam a fazer uso de signos internos, abandonando as marcas externas, através de representações mentais. Os signos internos são equiparados aos externos: são representações a nível interno que substituem o elemento real. As representações mentais promovem a realização de projeções em tempo e espaço distinto do espaço e tempo presente. Segundo Oliveira (1997, p. 35), essas representações são os principais mediadores na relação entre o homem e o mundo.

As representações mentais trazem em seus substratos significados socioculturalmente[12] constituídos e articulados em sistemas simbólicos – os signos não se apresentam de forma isolada: eles são compartilhados pelos indivíduos em uma dada sociedade. Esse compartilhamento de significados permite aos indivíduos manter e amplificar a comunicação, a interação social, fazer abstrações e generalizações (FONTANA, CRUZ, 1997; OLIVEIRA, 1997).

Sobre os sistemas simbólicos, Oliveira (1997, p. 36) afirma que "é o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo" – a interação, portanto, desempenha uma importante função no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

É válido informar que os sistemas simbólicos, principalmente a *linguagem*, "exercem um papel fundamental na comunicação dos indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações de objetos, eventos e situações do mundo real" (OLIVEIRA, 1997, p. 40) e seu desenvolvimento representa um avanço qualitativo na esfera da evolução da espécie.

[12]Segundo Vygotsky (1991, p. 64) o processo de internalização é resultado de uma série de transformações que parte do plano interpessoal (entre pessoas) e culmina em um plano intrapessoal (interior do indivíduo), ou seja, as funções psicológicas são resultado da apropriação das ações e pensamentos sócio culturalmente construídos (FONTANA, CRUZ, 1997, p. 61).

Diante do exposto é importante discutirmos sobre a perspectiva de aprendizagem para compreendemos o papel e a importância do trabalho centrado na concepção de zona de desenvolvimento proximal.

2.1.2 O aprendizado segundo Vygotsky: um instrumento que impulsiona o desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal

O conceito de mediação, detalhado na sessão anterior, proporciona a base teórica para discussão do conceito de mediação pedagógica e de Zona de Desenvolvimento Proximal, os quais são de fundamental importância para a presente pesquisa. Em nosso contexto de cooperação a concepção de mediação fez-se presente, emergindo no decorrer das atividades em grupo, pois os próprios colegas auxiliavam seus parceiros (nossos alunos com deficiência intelectual e o outro colega sem deficiência) na resolução de problemas e no levantamento de questionamentos a fim de que os mesmos refletissem sobre o sistema de escrita alfabética. As situações de mediação emergiam principalmente quando nossos sujeitos com deficiência ou o outro colega de grupo não conseguiam solucionar um problema/dificuldade como, por exemplo, associar uma dada silaba inicial à uma palavra (R de rato e não de sapo) e compreender a semelhança entre o som da palavra rã e o som do fragmento sonoro *ção* da palavra coração – e dentre outras situações que veremos no capitulo seguinte em que descrevemos as dinâmicas de interação.

É importante destacar que em nosso estudo a perspectiva de mediação não foi incentivada e constituída como uma forma direta e intencional de intervenção, em que aqueles mais proficientes acerca do sistema de escrita (colegas com nível alfabético) auxiliavam diretamente àqueles em processos iniciais de apropriação desse sistema (nossos sujeitos e o outro aluno do grupo). A perspectiva da aprendizagem cooperativa não comunga de ações intencionais de intervenção, uma vez que o saber é construído coletivamente no grupo; seus membros compreendem que só alcançarão sucesso se todos da equipe também alcançarem, de modo que haja interdependência, ou seja, os sujeitos em contexto de cooperação dependem uns dos outros para o grupo obter o objetivo comum. Diante do exposto não podemos desconsiderar que situações de mediação emergiram nos interiores dos grupos de nossos sujeitos e se fez importante auxiliarmos os grupos no sentido de que não houvesse a compreensão de que, pelo fato do colega auxiliar na resolução de problemas de seus parceiros, ele não se constituiria

como *líder* do grupo, como observamos nas três primeiras sessões da pesquisa. Mas, sim, que ao auxiliar o grupo nas resoluções de dúvidas e dificuldades ele estará aproximando-se de alcançar a proposta da atividade em grupo (produzir um texto coletivo) e também que ao desempenhar ações de mediação ele também aprende mais e os colegas superarão as dificuldades eminentes, apreendendo aquilo que foi solucionado por seu colega, que tornasse mais significativo essa resolução, vindo de um colega do que de um adulto.

Vygotsky (1991) postula uma intrínseca relação entre aprendizagem e desenvolvimento, embora explicite nítidas diferenças entre eles. Essa relação está presente desde o nascimento das crianças, visto que os indivíduos desde cedo estão em constante interação com os artefatos socialmente construídos (interpessoal) e internalizam-nos, transformando suas ações (intrapessoal).

Em sua obra «Formação Social da Mente», Vygotsky (1991, p. 95) discute os resultados de diferentes pesquisas, os quais enfatizam que "o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança". Entretanto, o autor explica que os testes diagnósticos que verificam a idade mental das crianças indicam a potencialidade daquilo que elas já sabem realizar com autonomia, mas desprezam aquilo que podem realizar com assistência, o qual, segundo o referido autor, "poderia ser [...] muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha" (p, 96). Por essa razão, o autor ressalta que se deve observar outros níveis de desenvolvimento para que possamos compreender "as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem" (p. 95). Para essa compreensão Vygotsky destaca o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como a "distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

A Zona de Desenvolvimento Proximal é compreendida como um instrumento simbólico que pode ser utilizado por psicólogos e educadores na busca de entender os presentes caminhos do desenvolvimento interno e de prever os futuros: "aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer

sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1991, p. 98). Com base nessas premissas, Vygotsky (1991, p. 100) destaca a importância de situações de mediação voltadas para os níveis que ainda estão em maturação, pois o aprendizado quando voltado para os níveis adquiridos torna-se ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento, bem como processos que ainda nem iniciaram (OLIVEIRA, 1997). Segundo o referido autor o aprendizado quando dirigido a esses níveis de desenvolvimento não alcança “um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo [...] a noção de ZDP capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o "bom aprendizado" é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

Por isso a interação tem um espaço de destaque na relação entre aprendizado e desenvolvimento, pois segundo Vygotsky (1991), o aprendizado impulsiona os processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo este impulso decorrente das interações e cooperações entre os pares, e que, diante da ausência destas [interação e cooperação], o aprendizado não possibilitaria o desenvolvimento desses processos – esses processos, quando internalizados, tornam-se parte do repertório das ações interpessoais do sujeito. Nas palavras de Fontana e Cruz, (1997, p. 64) o desenvolvimento psicológico, sendo um processo constituído culturalmente, “depende das condições sociais em que é produzido, nos modos como as relações sociais cotidianas são organizadas e vividas e do acesso às práticas culturais”.

Entendendo que o desenvolvimento se constitui pelo processo de interiorização das regras e dos conceitos apreendidos através das relações mediadas (principalmente pela linguagem), sendo essas relações determinadas pelos hábitos sócio e historicamente construídos, Vygotsky (1991) enfatiza a perspectiva dessas relações quando discute a emergência do papel da mediação pedagógica como base à elaboração de níveis de pensamentos/conhecimentos mais elaborados e organizados.

Nesse sentido a Escola exerce um lugar primordial e desencadeador de conflitos/trocas e interações (aluno/aluno, aluno/professor) que promovem e subsidiam o aprendizado de todos os alunos. Nessa proposição teórica – descrita por Góes (1997, p. 11) como modelo SSO (Sujeito Cognoscente, Sujeito Mediador e Objeto de Conhecimento) – a Escola exerce um importante papel no processo de desenvolvimento de novas habilidades e competências, provocando mudanças no desempenho cognitivo, bem como na ampliação do repertório conceitual e no conhecimento de mundo, que, eventualmente, os alunos não conseguiriam de maneira espontânea. Nas palavras de

Oliveira (1991, p. 62) “a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos”.

Vale ressaltar que essa concepção de intervenção/mediação pedagógica não é coercitiva, muito menos diretiva ou autoritária; ela é pautada em trocas e interações com o outro, na demonstração e enriquecimento de pistas e orientações que fomentarão o aprendizado e lapidarão o desenvolvimento histórico social dos indivíduos (OLIVEIRA, 2006). Nessa concepção, a Escola deve conhecer o nível de desenvolvimento de seus alunos e dirigir seus olhares para etapas intelectuais ainda não consolidadas, desempenhando um papel de mola propulsora para essas novas conquistas (MAGALHAES, 1996; OLIVEIRA, 2006, 1991; VYGOTSKY, 1991).

Desenvolver trabalhos e atividades pautados na colaboração é uma metodologia bastante rica para observar a construção, a ampliação e o compartilhamento dos conhecimentos/conteúdos e habilidades necessárias para o desenvolvimento dos alunos, haja vista que os alunos também devem ser observados como mediadores no aprendizado de seus colegas. Segundo Oliveira (1991, p. 64):

> [...] é interessante destacar que a interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras.

A importância de atividades dessa natureza [colaborativa] para o aprendizado de alunos com deficiência intelectual em contexto de produção textual também é evidenciada por algumas pesquisas (FIGUEIREDO, 2002; ROCHA, SALUSTIANO, 1999; LUSTOSA; FIGUEIREDO, 2001; SALUSTIANO; FIGUEIREDO; FERNANDES, 2003). Os resultados dessas investigações demonstraram que esses alunos também se beneficiaram do sistema de mediação em contexto experimental.

Neste projeto, respaldamo-nos sob a abordagem sócio-histórica por acreditar que o conhecimento é construído e ressignificado por meio das relações e mediações sociais, e que a Escola, principalmente o professor, exerce um papel fundamental para a interação entre os pares – aluno/aluno –, pois alicerça o processo de ensino-aprendizagem em um ambiente socialmente constituído, organizado e estruturado.

A seguir apresentaremos a segunda parte do capítulo que trata do desenvolvimento da linguagem, e destaca a apropriação do sistema de escrita alfabética, fundamentada por Ferreiro e Teberosky.

2.2 Desenvolvimento da Linguagem

Dentre os teóricos que estudaram a relação entre o desenvolvimento cognitivo e a aquisição da linguagem, Piaget e Vygotsky destacam-se tanto por suas ideias contrárias quanto pelas contribuições nesta área. Consideramos importante compreendermos a perspectiva desses autores para aprofundarmos a discussão sobre o desenvolvimento da linguagem e compreendermos tais oposições, mesmo que o presente estudo respalde-se sob a luz da teoria sociohistórica.

Segundo a perspectiva piagetiana, a inserção de um objeto de conhecimento em um sistema de relações é realizada através de ações dos indivíduos sobre os objetos (FONTANA, CRUZ, 1997, p. 45), ou seja, no plano das ações. Essas ações são articuladas por duas variantes (assimilação e acomodação) que buscam uma espécie de equilibração com o meio toda vez que os indivíduos posicionam-se diante de conflitos e/ou dificuldades. Essa equilibração é um mecanismo de auto regulação constituinte do processo de desenvolvimento que permite a (re)organização dos esquemas em estruturas cada vez mais complexos.

Piaget e Inhelder (2009, p. 51) afirmam que por volta dos 2 anos de idade surge a função simbólica "que consiste em poder representar alguma coisa (um 'significado' qualquer: objeto, acontecimento, esquema conceptual etc.) por meio de um 'significante' diferenciado e que só serve para essa representação: linguagem, imagem mental [...]". Desta forma, é o sistema simbólico que promove a aquisição da linguagem por meio do mecanismo de equilibração.

A Linguagem segundo a perspectiva sócio-histórica constitui-se, por sua vez, como o próprio sistema simbólico, ou seja, "um produto histórico e significante da atividade mental dos homens, mobilizada a serviço da comunicação, do conhecimento e da resolução de problemas" (FONTANA, CRUZ, 1997, p. 83).

Como descrito anteriormente, Vygotsky compreende o desenvolvimento da vida psíquica de forma dinâmica através dos sistemas de signos, os quais, segundo Doyon e Fisher (2010, p. 49), "medeiam às atividades mentais que são o motor do desenvolvimento". A linguagem, segundo essas autoras é o mais importante desses

sistemas, pois permite aos indivíduos agir com e sob o meio social, bem como, sob si mesmos, transformando, assim, seu próprio comportamento.

Doyon e Fisher (2010, p. 49) ainda colocam em evidência duas características fundamentais da linguagem: seu caráter multifuncional e sua dependência do contexto. Segundo as autoras, a primeira reflete a multifinalidade da linguagem, quanto à interação, à cooperação social e à representação da experiência. A segunda característica evidencia que o valor dos signos não se definem em si mesmos, mas também por suas utilizações. As autoras afirmam que não se pode compreender o significado sem se levar em conta a condição e o contexto no qual este fora produzido. O significado é constantemente renegociado dentro de um mesmo grupo linguístico.

As crianças desde o nascimento estão em constante contato com diversas e diferentes significações sociais, através das nomeações de objetos, formas, cores, sensações, permissões, negações, dentre outras. E as crianças que ainda não falam não estão alheias a essas significações, pois o desenvolvimento da linguagem não depende somente de aspectos maturacionais ou da exploração que a criança realiza sob os objetos. Mas sim, das relações sociais estabelecidas pelos adultos ao falarem com as crianças, nomeando e (re)significando o mundo através das palavras (FONTANA, CRUZ, 1997, p. 83-84).

Vygotsky (2008, p. 51) postula, com base em diferentes pesquisas, que o desenvolvimento do pensamento e da fala apresentam duas fases precursoras denominadas fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento e fase pré-intelectual da fala. Essas fases encontram-se, *a priori*, como duas linhas independes e paralelas, as quais, quando se convergem, o homem passa a controlar seu ambiente pelo uso da fala. Essa convergência "produz novas formas de relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento" (p. 27).

A fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento coordena os comportamentos de resolução de problemas para os quais são necessários o uso de instrumentos, ou seja, existe uma forma de pensamento pré-verbal que nada tem a ver com o aparecimento da linguagem, mas sim, na resolução de atividades de natureza prática. Concomitante a essa fase, existe um tipo de expressão linguística representada pela linguagem das crianças pequenas: "suas primeiras palavras são muito claramente estádios do desenvolvimento da linguagem que nada têm a ver com o desenvolvimento do pensamento" (VYGOTSKY, 2008, p. 52). Esse tipo de expressão linguística é

compreendida por Vygotsky como pré-intelectual porque ainda não tem função de signo. Segundo Oliveira (1997), esta fase “funciona como um meio de expressão emocional e de comunicação difusa com os outros, mas não indica significados específicos, compreensíveis de forma precisa por um interlocutor que compartilha de um sistema de signo” (p. 45).

Por volta dos 2 anos de idade as linhas do pensamento e da linguagem *se cruzam* possibilitando à criança compreender que tudo tem um nome, um signo e significados, ou seja, “inicia-se uma nova forma de funcionamento psicológico: a fala torna-se intelectual, com a função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem” (VYGOTSKY, 1998, p. 47).

Vygotsky (2008,1991) atribui duas funções a linguagem: intercâmbio social e pensamento generalizante. A primeira função corresponde à necessidade de comunicação com outras pessoas – os indivíduos criam mecanismos para promover um intercâmbio social, por meio de risos, choros, sons, etc. Mas, para que a mensagem desses atos comunicativos seja compreendida, os sujeitos devem fazer uso de signos que traduzam essas mensagens para que sejam compartilhadas com outras pessoas.

Quando fazemos uso desses signos, estamos nomeando/classificando coisas, pessoas e objetos, e essa ação denomina-se pensamento generalizante (linguagem e pensamento unidos). É a partir dessa função que a linguagem torna-se um instrumento do pensamento (FONTANA, CRUZ, 1997; OLIVEIRA, 1997; VYGOTSKY, 1991).

Os significados são construídos pela história social de cada grupo com base nas suas relações com o mundo físico e social. Como essa relação não é estável. o significado das palavras variará, portanto, de acordo com o tempo e espaço. Com a interação verbal com outras crianças mais experientes e/ou com os adultos, a criança irá gradualmente ajustar os conceitos àqueles atribuídos pelo grupo social e linguístico no qual faz parte. A palavra, portanto, não é apreendida espontaneamente durante o curso de nossas vidas. Segundo Vygotsky (1991), é compreendida como mediadora do nosso processo de conhecimento, interpretação e exploração do mundo, integrando-se a esse processo e direcionando o indivíduo ao desenvolvimento mental (FONTANA, CRUZ, 1997; OLIVEIRA, 1997; VYGOTSKY, 1991).

Oliveira (1997) também afirma que não é apenas por falar umas com as outras que o indivíduo apreende o pensamento verbal; ele deve, também, desenvolver o discurso interior, pois, o uso da linguagem como instrumento de pensamento supõe uma

internalização da linguagem. Por isso, Vygotsky (1989) afirma que a criança, *a priori*, manifesta a fala socializada para se comunicar (para manter um intercâmbio cultural); depois passa a fazer uso da linguagem como instrumento de pensamento (uso de signo).

Entretanto, na transição entre a fala socializa/externa e o discurso interior há a fala egocêntrica – etapa decisiva do desenvolvimento durante o surgimento da linguagem (DOYON, FISHER 2010). Segundo Oliveira (1997) "a fala egocêntrica acompanha a atividade da criança, começando a ter uma função pessoal, ligada às necessidades do pensamento. É utilizada como apoio de sequências a serem seguidas" (p. 52). As crianças utilizam-na diante da resolução de problemas para atingir seu objetivo.

Vygotsky evidenciou que, com o uso da linguagem egocêntrica as crianças criam maiores possibilidades de ação, pois são capazes de incluir outros estímulos que não estão no seu campo de visão imediato, ou seja, são capazes de utilizar/pensar em outros instrumentos que não estejam vendo, podendo realizar projeções. O autor observou que quanto mais difícil é a resolução do problema maior era a quantidade da fala egocêntrica, evidenciando então que esta "é a base para a fala interior" (VYGOTSKY, 1998, p. 29).

Como descrito, a aquisição da linguagem constitui-se como fonte para a comunicação, apreensão e construção de conceitos. A linguagem também é de fundamental importância para o desenvolvimento de outras capacidades cognitivas como a aquisição da linguagem escrita.

2.2.1 Da aquisição da língua escrita à produção de textos: um processo de representação de signos sócio, histórico e culturalmente construído – uma discussão sob diferentes olhares

Como já é do conhecimento da comunidade científica as proposições entre Piaget e Vygotsky em relação ao desenvolvimento cognitivo e a linguagem são contrarias. Entretanto, quando tratamos do desenvolvimento da língua escrita os trabalhos de Vygotsky (em destaque os de Luria) e os de Emília Ferreiro (aluna e colaboradora de Piaget) assemelham-se em alguns pontos, sendo válido, portanto, observarmos suas contribuições para o aprofundamento teórico desta temática.

As semelhanças entre Luria (2010) e Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a aquisição da escrita iniciam-se em suas propostas investigativas. Luria (2010, p. 134)

postula que a aquisição da escrita nas crianças inicia-se “muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”. Ferreiro e Teberosky (1999, p. V) demonstraram que a “aprendizagem da leitura, entendida como o questionamento a respeito da natureza, da função e do valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos”. Ambos os autores compreendem a escrita como um sistema que representa, “mediante uma convenção socialmente estabelecida, os sons da palavra falada (seu significante, sua imagem sonora), e esta, por sua vez, designa os objetos, as ações e os fatos da realidade” (FONTANA, CRUZ, 1997, p. 170). A escrita, neste sentido “é mais complexa do que a linguagem falada, uma vez que a representa” (ibdem).

Entretanto, a aquisição da língua escrita não deve ser compreendida como uma habilidade motora mecânica – a escrita é uma competência linguística construída (FERREIRO) e constituída (LURIA) a partir da interação da criança com o objeto de conhecimento, a escrita: “escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler não equivale a produzir com a boca o que o olho reconhece visualmente” (FERREIRO, 2010, p. 55).

A forma como compreendemos o desenvolvimento da escrita incide diretamente na maneira como o tratamos pedagogicamente (FERREIRO, 2010). Se a concebemos como um sistema de códigos de transmissão que decodifica as unidades sonoras em gráficas serão utilizados programas de exercitação que auxiliem as crianças à distinguir essas unidades, sem reflexão sobre suas naturezas. A escrita, concebida desta forma “é reduzida a uma série de sons (contrastes sonoros a nível do significado). O problema é que, ao dissociar o significante sonoro do significado, destruímos o signo linguístico” (FERREIRO, 2010, p. 18). Nas palavras de Ferreiro (2010)

> [...] O modo tradicional de se considerar a escrita infantil consiste em se prestar atenção apenas nos aspectos gráficos dessas produções, ignorando os aspectos construtivos. Os *aspectos gráficos* têm a ver com a qualidade do traço, a distribuição espacial das formas, a orientação predominante [...] a orientação dos caracteres individuais. Os *aspectos construtivos* têm a ver com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações.

A aquisição da escrita trata-se de uma aprendizagem conceitual, pois a escrita é construída pelas crianças a partir da interação/contato/experiência com os materiais gráficos e sonoros que estão inseridos nas sociedades grafocêntricas. Essa relação

ocorre antes mesmo de as crianças serem capazes de escrever convencionalmente ou ingressarem no ambiente escolar. O sujeito apropria-se da escrita de acordo com os seus conhecimentos prévios, pelo processo de assimilação e generalizações, faz inferência e cria hipóteses, pensa sobre – é um sujeito cognoscente[13]. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. V) "além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito, buscando a aquisição de conhecimento; sujeito este que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo a sua própria metodologia".

Vygotsky (1991, p. 119) já na década de 30 registrava críticas quanto à mecanização que a escrita ocupa no aprendizado das crianças. Segundo o autor, a escrita é "imposta de fora, vindo das mãos dos professores". Esse tipo de imposição promulgada pelos docentes é, conforme o autor, semelhante à aquisição de uma técnica como a de tocar piano: "não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas" (p. 120).

Rocco (1990) afirma que apesar de Luria e Ferreiro apresentarem preocupações, temáticas e procedimentos semelhantes em suas investigações e destacarem cinco níveis distintos de escrita, suas concepções quanto à conceituação e à interpretação das operações realizadas pelas crianças apresentam importantes diferenças.

Para Luria, a escrita, como um sistema de representação de marcas externas que nos permite representar/expressar situações, eventos e objetos, atua nos processos psicológicos, como a memória e a atenção (FONTANA, CRUZ, 1997). A escrita, segundo o autor, "pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação" (LURIA, 2010, p. 144). Segundo Fontana e Cruz (1997, p. 188) as crianças apropriam-se "do sistema de escrita e de suas funções sociais por meio da observação da escrita em funcionamento, das tentativas de utilizá-la que faz, pela imitação do outro, e da busca de informações sobre seus elementos e [...] funcionamento".

Luria (2010, p. 145) afirma que a condição mais fundamental para que as crianças possam "tomar nota" de alguma frase, noção ou conceito, seja a presença de um estímulo ou insinuação particular que leva as crianças a recordarem-se das ideias.

[13] Para Figueiredo e Gomes (2008, p. 45), esse é um indivíduo "que aprende agindo com e sobre a língua escrita. Esse modo de aprendizagem exige busca incessante na tentativa de compreender o sistema alfabético, nesse processo de aprendizagem, o aluno levanta hipóteses e testa prováveis regularidades da língua escrita".

Esse estímulo ou insinuação funciona como um signo auxiliar que nada tem a ver com essas ideias. Segundo o autor, “o escrever pressupõe, portanto, a habilidade para usar alguma insinuação (por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo, mas apenas como uma operação auxiliar” (LURIA, 2010, p. 145). Para que isso ocorra, faz-se necessário que a criança mantenha uma relação de diferenciação com os objetos de seu interesse.

Luria (2010) afirma que existe escrita quando a criança manifesta uma hipótese primária, uma ideia de que a escrita serve para lembrar ou para anotar algo. Essa compreensão por parte do autor, explica Rocco (1990), surge quando a criança já consegue reproduzir alguns traços.

Ferreiro (2010, 1999), por sua vez, defende que a aquisição da escrita não está atribuída às manifestações do meio, mas sim aos processos internos de assimilação decorrentes do desenvolvimento cognitivo. A aquisição da escrita é constituída pela construção de hipóteses expostas por meio de “erros” construtivos – os “erros” segundo Chartier (ao escrever a apresentação do livro de Cardoso (2002) explicitam dificuldades enfrentadas pelas crianças, bem como, soluções para a resolução de problemas e/ou tomada de consciência. É válido ressaltar que Ferreiro (2010) não descartou a influência do meio para a aquisição da escrita – a criança, por meio de transformações intrínsecas, mobilizam suas hipóteses para tentar interpretar o que está escrito nos meios grafocêntricos. Em suas palavras:

> [...] o escrito aparece, para a criança como objeto com propriedades especificas e como suporte de ações e intercâmbios sociais. Existem inúmeras amostras de inscrições nos mais variados contextos [...]. Os adultos fazem anotações, lêem cartas, comentam os periódicos [...]. Produzem e interpretam a escrita [...]. É evidente que, por si só, a presença isolada do objeto e das ações sociais pertinentes não transmitem conhecimento, mas ambas exercem uma influência, criando as condições dentro das quais isto é possível [...] a criança procura compreender a natureza destas marcas especiais (FERREIRO, 2010, p. 44).

Chartier, Clesse, Hébrard (1996, p. 27), corroborando com os pressupostos supracitados, afirmam que as crianças, antes de chegarem à escrita convencional, percorrem um caminho que parte, *a priori*, da percepção de que existem “coisas escritas”. A compreensão da mensagem dessas escrituras, embora ainda elementar, se manifesta mesmo sem ainda dominarem o sistema, e decorre pelo fato das crianças veem os adultos utilizá-las, lendo ou escrevendo.

Como dito anteriormente, tanto Luria quanto Ferreiro postularam cinco níveis de escrita, os quais apresentam interpretações diferentes de ambos os autores. Os rabiscos e marcas gráficas não são considerados por Luria (2010) como escrita, pois **não apresentam relação com um determinado referencial**. Para o autor, esse ato de escrever é intuitivo e não um "meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo" (p, 149). Ferreiro (2010), por sua vez, postula que esses rabiscos e marcas gráficas **correspondem ao primeiro nível de desenvolvimento da escrita** [grifo nosso].

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 193) afirmam que no nível 1 de escrita – denominado por diferentes autores de nível pré-silábico (FIGUEIREDO *et al*. 2009; FONTANA, CRUZ, 1997; GROSSI, 1999) – "escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma". (p. 193) As autoras advogam que a intencionalidade subjetiva da criança que escreve é mais importante do que as diferenças explícitas no resultado final da escrita. Esse nível é caracterizado pela não diferenciação entre desenho e escrita. Entretanto, dentre este nível, observa-se também que as crianças, progressivamente, fazem uso de marcas gráficas diferentes do desenho, iniciando-se, assim, um processo de diferenciação entre a escrita e o desenho, (FIGUEIREDO *et al*. 2009). Essa escrita acompanha as características da sentença solicitada (realismo nominal).

No nível 2, Luria (2010) descreve que as crianças continuam a realizar marcas sem representar o conteúdo solicitado. Entretanto, tais marcas não mais são rabiscos imitativos (FONTANA, CRUZ, 1997), pois parecem auxiliar as crianças a lembrarem do que fora solicitado. Segundo Oliveira (1997, p. 71) a distribuição dessas marcas possibilita "uma espécie de mapeamento do material e ser lembrado [...] essas marcas ainda não são signos, mas fornecem pistas rudimentares que poderão auxiliar na recuperação da informação". Para Luria (2010, p. 157) tais marcas refletem a criação de um sistema de auxílios técnicos da memória. E mais, que essas marcas são signos primários não-diferenciados, e se constituem como os "primeiros rudimentos da escrita" (OLIVEIRA, 1997) ou, como afirma Rocco (1990, p. 31), como "o germe de um processo de diferenciação".

Entretanto, observa-se uma importantíssima diferença na interpretação de Ferreiro no que considera como nível 2 de escrita. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 202) "para poder ler coisas diferentes (isto é atribuir significados diferentes), deve

haver uma diferença objetiva na escrita". Nesse nível, as crianças apresentam mais evolução nas hipóteses, pois constroem formas de diferenciação na escrita pautadas em aspectos quantitativos e qualitativos (FERREIRO, 2010; FIGUEIREDO, et al 2009): para a criança escrever, faz-se necessário haver uma quantidade mínima (geralmente três) de caracteres e uma variedade dentre esses caracteres – essa variação de posição dentre as letras utilizadas na pauta escrita auxilia a criança a escrever nomes diferentes a partir de sequências distintas.

É válido informar que o nível 2 de Ferreiro ainda é considerado como pré-silábico. As crianças na passagem entre o níveis pré-silábico 1 e pré-silábico 2 apresentam conflitos ao afirmarem que não sabem escrever, mas também afirmam que não se pode escrever com desenhos. Segundo Grossi (1990, p. 50):

> [...] quando o sujeito faz sinais gráficos com desenhos junto a eles, já superou o conflito. Ele saiu do impasse, sabe que desenho não é escrita, por isso acrescenta (a desenhos) letras ou quaisquer outros traçados sem conotação figurativa do que está sendo escrito em desenhos. Muitas vezes [...] junto a frase que segue a escrita de quatro palavras, não há mais desenhos, o que comprova a possibilidade de só escrever com sinais gráficos, não figurativos. Isso configura o ingresso no nível pré-silábico 2

É importante destacar que o nível 2 de escrita postulado por Ferreiro corresponde, segundo Rocco (1990), aos níveis 3 e 4 de Luria. Segundo Luria (2010, p. 161), a criança, após ter ligado um objeto relembrado a algum signo, apresenta condições de diferenciar tal signo e expressá-lo de fato seu conteúdo. Somente sob tais condições, a escrita poderá passar de "marcas coordenadas subjacentes para signos que possuem um significado, que é o mesmo para todos". Tal processo de diferenciação entre as grafias e as sentenças faladas marca o nível 3 descrito por Luria (2010).

No nível 4, a escrita das crianças apresentam marcas diferenciadas relacionadas ao que se deseja ser memorizado, descobrindo, portanto, a natureza instrumental da escrita. Luria (2010) descreve dois caminhos em que as crianças utilizam-se dessas marcas de diferenciação: um envolve a expressão do conteúdo (através de rabiscos imitativos e arbitrários) e o outro evidencia a transição "de uma forma de escrita que retrata o conteúdo para o registro de uma ideia" (p. 161), ou seja, alcançam os pictogramas. Segundo este autor, tais caminhos evidenciam saltos qualitativos, pois alteram a própria função psicológica do signo (LURIA, 2010). As sentenças iniciais eram marcadas pelo "ritmo da frase" (p. 162) – semelhante ao realismo nominal referendado por Ferreiro: "a criança, muito cedo, começa a revelar uma tendência em

anotar palavra ou frases curtas com linhas curtas e palavras ou frases longas com um grande número de rabiscos" (LURIA, 2010, p. 162) – é importante informar que essas marcas não expressam o conteúdo.

As próximas sentenças de escritas observadas por Luria (2010), além de apresentarem aspectos relacionados ao ritmo, também apresentam aspectos particulares do conteúdo daquilo que se desejava expressar. O autor afirma que as crianças nessa fase foram capazes de demonstrar cor, forma ou tamanho daquilo solicitado. A presença destas características específicas, evidência o uso de pictogramas. Segundo Luria (2010), "a quantidade e a forma distinta levaram a criança à pictografia. Através destes fatores, a criança [...] chega à ideia de usar o desenho [...] como meio de recordar, e, pela primeira vez, o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa" (LURIA, 2010, p. 166). Segundo Rocco (1990), essa complexa atividade por meio do uso de pictogramas marca o nível 5 de escrita descrito por Luria.

Como observado anteriormente, os níveis 3 e 4 de Luria são distintos daqueles revelados por Ferreiro e Teberosky (1999), haja vista que esses níveis para estas autoras demonstram as tentativas silábicas das crianças em construir a escrita. O quinto e último nível de Luria também distingue-se dos últimos níveis conceituais de escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), pois para as autoras estes últimos níveis correspondem às hipóteses silábica-alfabéticas e à própria escrita alfabética.

O nível 3 descrito por Ferreiro é marcado pela atenção às propriedades sonoras do significante, ou seja, pela hipótese silábica (FERREIRO, 2010; FERREIRO, TEBEROSKY, 1999). A escrita neste nível pode apresentar grafias distantes das letras convencionais (pseudoletras), bem como, grafias diferenciadas que podem ou não apresentar valor sonoro estável para cada sílaba – quando o valor sonoro das sílabas, principalmente das vogais, ainda não estão estabilizadas, uma letra pode representar diferentes valores sonoros, por exemplo, a letra A pode ser utilizada na escrita silábica da palavra SAPO (AO) e URSO (PA)[14].

Outro dado importante, quanto à hipótese silábica, diz respeito aos conflitos de quantidades e variações de letras ainda presentes no início deste nível. Segundo o critério de variação de letras, a criança afirma que uma palavra não pode ser escrita com uma sequência de letras iguais, por exemplo, a escrita AA para MAPA. Quanto ao critério de quantidade mínima, as crianças levantam a hipótese que seja necessária um

[14] Exemplos retirados do livro Psicogênese da Língua Escrita página 209.

quantitativo mínimo de letra para que o escrito seja interpretável, geralmente três. Esse critério torna-se critico ou conflituoso diante de palavras dissílabas e monossílabas, visto que com para uma hipótese silabas essas palavras deveriam ser escritas com duas e com uma letra, respectivamente, mas este quantitativo não cumpre a exigência de uma quantidade mínima de letras. A fim de solucionar tais conflitos a criança lança mão de letras excedentes – inclusão de letras além da estabelecida pela palavra original. Ainda neste nível, as letras adquirirão valor sonoro das sílabas de forma estável.

O nível 4 corresponde à *passagem* entre a hipótese silábica e o nível de escrita alfabética. Segundo Ferreiro (2010), esse nível ocorre quando a criança percebe que não se pode escrever uma sílaba apenas com uma unidade sonora, tão pouco duplicar essa unidade: esse nível é representado pela escrita de sílabas tanto de forma silábica quanto alfabeticamente.

Grossi (1990, p. 40) descreve dois fatores que explicam a passagem do nível silábico para o alfabético: a impossibilidade de ler o que se escreve silabicamente e a impossibilidade de ler o que as outras pessoas alfabéticas escrevem. Segundo a autora, o contato com a escrita convencional das palavras auxilia na passagem para o nível alfabético: neste contato, as crianças percebem incoerências entre a escrita silábica e a convencional – dessa observação originam-se conflitos, fazendo-se necessário a inclusão de mais letras. Sobre essa inclusão, a autora afirma que essa escrita, aparenta, erroneamente, uma espécie de regressão ao nível pré-silábico – essa inclusão de letras ocorre sob dois aspectos: ou as crianças "voltam a escrever com quaisquer letras, mas com muitas letras; ou continuam escrevendo silabicamente, acrescentando no final mais letras, aleatoriamente" (GROSSI, 1990, p. 42). A autora ainda advoga que "esse tipo de solução para aumentar o número de letras é que caracteriza a passagem para o alfabético" (GROSSI, 1990, p. 43). Ou seja: caracteriza uma escrita do tipo silábico-alfabético.

É válido ressaltar que o trabalho da Psicogênese da Língua escrita no Brasil possibilitou o reconhecimento e avaliação dos níveis conceituais de escrita. Entretanto, como ressalta Coutinho (2005, p. 64), ainda são poucos os profissionais que apresentam clareza de como esse trabalho transformou os parâmetros que norteavam o processo de alfabetização "ou mesmo para interpretar as escritas de seus alunos e ajudá-los a superar desafios". O autor também esclarece que, embora conhecer a teoria seja fundamental, é insuficiente para o desenvolvimento de um trabalho voltado para a alfabetização, haja

vista que apenas o contato com textos e atividades de leitura e produção não garantem a aquisição da hipótese alfabética. Segundo o autor, faz-se necessário desenvolver um trabalho diário e, sobretudo, sistemático que proporcione aos alunos refletirem sobre a língua escrita.

Quando as crianças compreendem que "cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílabas" (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 219), dar-se início à escrita alfabética. Chegar a esse nível implica dizer que as crianças dominaram o sistema de escrita, mas não significa afirmar que as dificuldades e os conflitos foram superados, uma vez que, a partir desse ponto, as crianças passarão a defrontar-se com dificuldades próprias do sistema ortográfico, bem como problemas de transcrição de fala (COUTINHO, 2005). Segundo Coutinho (2005, p. 62-63), os alunos alfabéticos sabem que a escrita implica a pauta sonora, e tendem a escrever exatamente "como se pronunciam as palavras. [...] Os alunos que cometem esses 'erros' estão colocando em prática os conhecimentos que possuem sobre a escrita, embora esta precise de correção ortográfica". Ainda segunda a autora, o trabalho de reflexão quanto aos aspectos ortográficos devem ser iniciados quando as crianças alcançam o nível alfabético - esse trabalho de reflexão ortográfica deve objetivar que os alunos compreendam que, apesar da escrita representar a fala, ela não se constitui como uma transcrição literal da mesma.

A superação de muitas das dificuldades/conflitos durante o processo de alfabetização, bem como o aperfeiçoamento do sistema de escrita, devem ser tratados de forma contextualizada através de situações de produção de textos que envolvam os educandos em práticas sociais de ler e escrever. Partindo deste princípio, afirma Soares (2003), não basta saber ler e escrever sem dominar os aportes sociais implicados no uso da leitura e da escrita, bem como, não basta saber como utilizar diferentes gêneros textuais e orais sem dominar o sistema de escrita.

A relação entre os níveis de desenvolvimento da escrita possui uma interdependência com a aquisição e a evolução da leitura, pois, segundo Figueiredo e Gomes (2007), as crianças aprendem a ler quando compreendem o funcionamento dos signos linguísticos, ou seja, quando se apropriam do sistema alfabético.

Contudo, a leitura não é, apenas, a decodificação de um código linguístico por um emissor que o realiza de forma passiva; o ato de ler envolve atribuição de sentidos em que o leitor, baseado em suas experiências particulares, envolve-se no texto de

forma interativa, construindo, interpretando e extraindo (novas) informações. Assim, o leitor deve ser considerado e compreendido como um sujeito ativo que se relaciona e se deixa relacionar pelas ideias do autor contidas no texto.

Portanto, "ler é compreender o sentido do texto, entendendo-o na sua relação dialética com os diferentes contextos, implica em dialogar com o autor ausente, lendo as palavras e lendo o mundo" (FIGUEIREDO, GOMES, 2007, p. 45 e 46).

Entretanto, diferentes autores (GALVÃO, LEAL, 2005; SOARES, 2003) afirmam que muitas práticas de alfabetização ainda são lineares e sequenciadas, baseadas na apreensão, a priori, da técnica (grafema/fonema) e em seguida do seu uso funcional. Segundo Galvão e Leal (2005, p. 13),:

> [...] o domínio da técnica (relacionar som/grafia, reconhecer letras, codificar, usar o papel, usar o lápis, etc.), mas também o domínio do uso nas práticas sociais, as mais variadas, importam em duas aprendizagens distintas, em termos de processos cognitivos e de objetos de conhecimento. Esses processos são distintos, *mas indissociáveis, porque as duas aprendizagens se fazem ao mesmo tempo, uma não é pré-requisito da outra* (grifo das autoras).

Como tal, faz-se necessária elaborar situações pedagógicas que oportunizem às crianças refletirem sobre o sistema de escrita alfabética à transformar em conhecimentos as informações apreendidas dentro e fora do ambiente escolar. Essas situações devem ser pautadas em atividades que trabalham com a funcionalidade social das habilidades linguísticas, em que os alunos se observem como agentes sociais (FERREIRO, 1996; TEBEROSKY; COLOMER, 2003), atuando como "intérpretes, cuja função é transformar essas marcas gráficas em objetos linguísticos" (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 17). Para isso, diferentes autores (CHARTIER, CLESSE, HÉBRARD, 1996; GALVÃO, LEAL, 2005; SOARES 2003) destacam a importância da utilização de materiais reais construídos "para ler" – materiais que as crianças e os alunos encontram no espaço público, como listas, rótulos, outdoors, receitas, bilhetes, anúncio, música, dentre outros gêneros textuais e orais – em oposição aos materiais confeccionados para "aprender a ler" de forma descontextualizada e artificializada por meio de textos cartilhados.

Segundo Albuquerque e Morais (2005), os textos cartilhados – aqueles contidos em cartilhas de alfabetização – caracterizam-se por uma aglutinação de frases, as quais, não constituem um texto, pois não apresentam unidade de sentido (coerência e coesão). Segundo os autores, essas frases são elaboradas com a funcionalidade de garantir a presença de palavras que compõem unidades (letras) já ensinadas, como retratam as

frases a seguir sobre o ensino das letras B e I, respectivamente: “o boi bebe [...] Ivo viu a uva” (ALBUQUERQUE, MORAIS, 2005, p. 151).

O trabalho com textos reais possibilita aos alunos compreenderem suas estruturas, formas e implicações, bem como as mensagens que esses textos transmitem na sociedade. Esses aspectos [estrutura, forma e mensagem] são apreendidos pelos alunos através da familiaridade do contexto em que esses textos emergem (CHARTIER, CLESSE, HÉBRARD, 1996). Estratégias de ensino baseadas nesses tipos de textos possibilita aos alunos lerem, refletirem, compartilharem e produzirem textos com autonomia. Para Silva (2005, p. 136), a alfabetização “deve relacionar-se ao uso da leitura e da escrita de maneira a alcançar objetivos em diferentes contextos em que essas práticas são desenvolvidas, ação que tem sido denominada de letramento”. Segundo Soares (2003), essa reorganização conceitual sobre o ensino da leitura e da escrita constitui-se uma “reinvenção da alfabetização” - expressão utilizada para destacar o conceito e a importância de *alfabetizar letrando* [grifo nosso].

Como tratado anteriormente, o processo de alfabetizar letrando implica, sobretudo, ao ato de ler e escrever de forma que os educandos possam refletir sobre o sistema de escrita, bem como, fazer uso sociolinguístico dessas competências.

Entretanto, o ato de produzir textos não se limita ao domínio do sistema de escrita e/ou sua aplicabilidade social (SILVA, 2005). A aprendizagem de produção textual implica, *a priori*, na conscientização de que o texto, seja oral ou escrito, apresenta uma função sociocomunicação de enunciação de ideias para si ou para os outros a fim de transmitir informações, conteúdos ou realizar uma auto regulação (GÓES, SMOLKA 1992; SILVA, MELO 2007).

Marcuschi (2008, p. 59), baseado na noção de língua “como uma atividade sociointerativa situada”, e referendado pelo conceito de linguagem de Bakhtin – o qual afirma que o mundo é refratado pela linguagem – advoga que o texto não reflete o mundo, pois se constitui como uma (re)construção do meio, uma vez que “refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói” (p. 72). Nas palavras do autor, o texto [...] “é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo o qual ele surge e funciona [...] um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos” (p. 72-76).

Marcuschi (2003, p. 03), em outra obra, define o texto como processo e produto ao mesmo tempo por realizar-se “na interface com todos os aspectos do funcionamento

da língua", constitui-se um enunciado sócio cultural "observável" e estruturado de comunicação entre os interlocutores.

Para Bronckart, (1999, p. 75), o texto constitui-se como "toda a unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente", pois apresenta, independentemente de ser oral ou escrito, função comunicativa importante que possibilita a ampliação e a socialização da língua. Sendo assim, seu significado apresentará variações, conforme o contexto no qual foi elaborado ou será atribuído.

Beaugrande (1997, p. 10 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 72) defende o texto como um "evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas" – essa conceituação é utilizada por Marcuschi como a base para seus estudos sobre a linguística de texto.

É importante ressaltar que quando escrevemos o fazemos para destinatário(s) concreto(s), com uma dada finalidade, a qual orienta a escolha do gênero e dos recursos linguísticos necessários (SILVA, MELO, 2007). Como afirma Marcuschi (2008), o texto, portanto, apresenta-se, por um lado, ancorado no contexto situacional, mas também apresenta, por outro lado, relações de ordem semântica, as quais ocorrem entre os elementos intrínsecos do próprio texto. É importante destacar que para um texto se constituir como tal (ou seja, para um texto ser um texto) necessita-se de uma raiz interpretativa por aquele que o produz e por aquele que o interpreta, ou seja, essas relações para serem interpretáveis devem estar inseridas em um contexto[15](COSTA VAL, 1991).

O que define um texto de um não texto, segundo Marcuschi (2008), é a possibilidade de ele ser interpretado pela sociedade, ou como define Beaugrande (1997, p. 13 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 89), "um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal".

Mas a produção de texto deve obedecer "um conjunto de condições que conduz cognitivamente à produção de sentido" (MARCUSCHI, 2008, p. 89). Segundo Leal e Luz (2001), Silva e Melo (2007), a aprendizagem de produção de textos escritos consiste além dos aspectos de ordem sociocomunicativa já discutidos, em uma atividade complexa de coordenação e integração de operações de níveis variados e de diferentes conhecimentos.

[15]Marcuschi (2008) define o contexto como uma "rede de textos que dialogam tanto de modo negociado como conflituoso. Contato e conflito fazem parte dos movimentos da produção de sentido" (p. 87).

Quanto às operações, podemos destacar a *criação* e a *seleção* de conteúdos/informações/ideias, a *organização* dessas ideias de forma linguística e o *registro* do texto. Para isso, faz-se necessário a coordenação de conhecimentos linguísticos, cognitivos e sociais, tais como: utilizar informações sobre notação da escrita, normas gramaticais de concordância, recursos coesivos e sinais de pontuação, bem como, "organizar o texto em parágrafos; decidir acerca das estruturas das frases; [...] utilizar conhecimentos acerca do tipo de texto a produzir [...], estilo de enunciação; refletir acerca do conteúdo a ser veiculado" (LEAL, LUZ 2001, p. 29). Esses aspectos cognitivos envolvidos na produção de textos compõem os mecanismos da *textualidade* (SILVA, MELO, 2007).

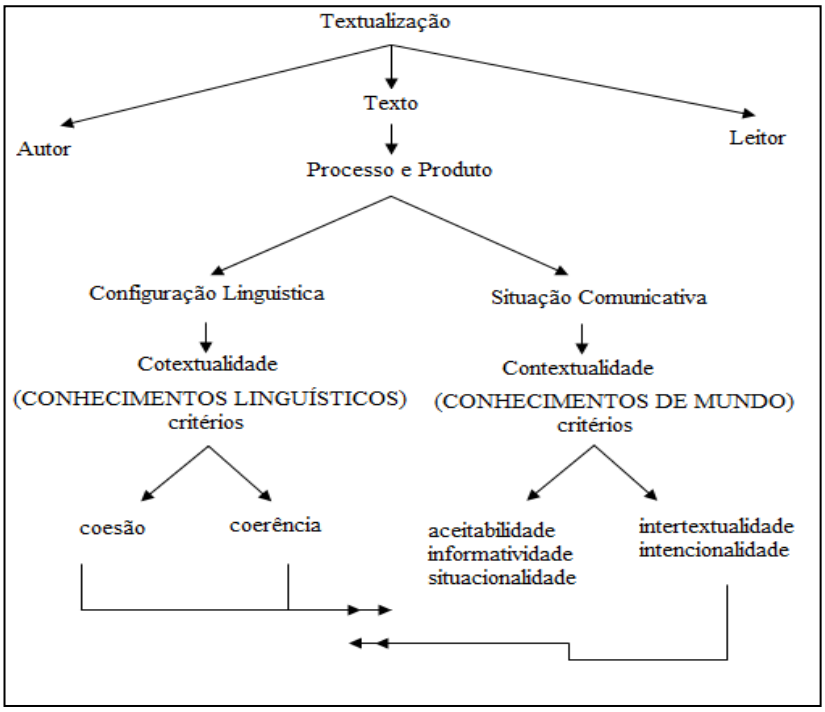
Textualidade, tessitura ou textura constitui um conjunto de aspectos que proporcionam a *organização* semântica ao texto, permitindo a ele ser interpretável por aqueles que o lêem (FÁVERO, 2004; HASAN, 1989; HALLIDAY, MATHIESSEN, 2004; VIEIRA, 2013).

Halliday e Hasan (1976 *apud* FÁVERO, 2004, p. 8) postulam que, o que distingue um amontoado de sentenças de um texto são as relações de coesão com e entre essas sentenças, as quais criam a textura.

Autores como Beaugrande e Dressler (1981) e Morais e Silva (2008) definiram alguns critérios que constituem a textualidade. Os primeiros autores elencaram coesão e coerência, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Os segundos autores, baseado nos primeiros, advogam que o texto apresenta duas dimensões especificas: a textualidade – a qual referem-se ao conteúdo, organização sequencial, vocabulário, estruturação dos períodos, paragrafação, seleção de léxico adequado, e utilização de recursos gráficos e de formato que orientem a leitura, bem como a coerência e coesão – e a normatividade, que implica aspectos quanto à ortografia, concordância, regência, emprego de tempos verbais e seleção de recursos linguísticos segundo a formalidade da situação.

Marcuschi (2008, p. 96) apresenta um esquema dos sete critérios da textualidade, inspirado, sobretudo, nos pressupostos de Beaugrande e Dressler (1981). A representação desse esquema está ilustrada na figura abaixo:

Imagem 1 - Adaptação do esquema elaborado por Marcuschi dos sete critérios da textualidade.



Fonte: Marcuschi (2008, p. 96)

Como descrito no esquema cima, Marcuschi (2008), destaca, *a priori*, o autor como produtor de textos, o leitor como receptor do texto, e o texto como produto e processo do evento comunicativo entre os sujeitos. O esquema descreve os dois campos de acesso à produção de sentido do texto, os quais apresentam sete critérios inter-relacionados.

Marcuschi (2008, p. 93-94), apoiado nas propostas de Beaugrande e Dressler (1981), levanta ainda três ressalvas quanto aos critérios da textualidade: a primeira explicita que os critérios da textualidade não podem ser divididos de forma estanque e categórica, haja vista, que alguns deles são redundantes e se recobrem; a segunda ressalva explicita que "não se deve concentrar a visão de texto na primazia do código nem na primazia da forma"; e a terceira argumenta que não "se pode ver nesses critérios algo assim como princípios de boa formação textual [...] já que um texto não se pauta pela boa formação tal como uma frase". O referido autor ainda explica que cada critério apresenta particularidades específicas de grande importância para o acesso à produção de sentido nos textos, mas não identifica nenhum deles como o faz Fávero (2004), a qual ressalta que, dentre os aspectos que compõem a textualidade, a coesão e a coerência apresentam papéis de destaque na produção de textos.

Fávero (2004), também baseada em Beaugrande e Dressler (1981), delimita terminologias distintas para a coesão e a coerência, sendo estas manifestadas de forma microtextual e macrotextual, respectivamente. Para a autora, a coesão refere-se às formas como as palavras orais ou escritas são (inter)ligadas entre si em uma seqüência. A coerência diz respeito "aos modos como os componentes do universo textual, isto é, os conceitos e as relações subjacentes ao texto de superfície se unem numa configuração, de maneira reciprocamente acessível e relevante" (FÁVERO, 2004, p. 10). A autora aponta outros fatores que distinguem a coerência e a coesão, a saber: a coesão não se constitui condição suficiente e necessária para a formação de um texto, pois, segundo a autora, a textualidade pode concernir a nível de coerência.

A textualidade não é apreendida no cotidiano dos sujeitos, visto que alguns de seus critérios (coerência e coesão) são classificados como conhecimentos linguísticos, os quais devem ser sistematicamente trabalhados, sobretudo, no ambiente escolar. Outros, por sua vez, como intencionalidade e situcionalidade, são construídos dentre as relações sociais e as diferentes situações em que utilizamos a escrita. Desta forma, a aprendizagem de produção de textos deve ser realizada de forma que os alunos possam vivenciar essas situações (SILVA, MELO 2007).

Para Silva e Melo (2007, p. 33), "se na vida diária, escrevemos com uma finalidade concreta, [...] então é interessante que isso aconteça também na escola". Entretanto, conforme as autoras, a escola ainda deixa que o trabalho com os critérios da textualidade, bem como, a função sociocomunicativa dos textos, sejam tratados por exercícios com fim em si mesmos. Góes e Smolka (1992, p. 34), citadas pelas referidas autoras, afirmam que a escola deturpa a possibilidade de "destinação e repercussão do que foi escrito", pois o propósito da atividade de produção textual limita-se ao exercício: o destinatário é somente o professor que busca corrigir os textos, e a consequência desta atividade restringe-se a informar quanto ao desempenho dos alunos na atividade, o qual é transmitido, geralmente, por uma nota quantitativa. As autoras (SILVA, MELO 2007, p. 33) levantam uma ressalva informando que o professor deve, sim, ser um dos interlocutores dos alunos para a produção de textos, mas não deve ser o único, visto que não escrevemos somente para ele e sim, para nos comunicar, informar, argumentar e incluirmo-nos nas diversas instâncias sociais (SILVA, 2012). Em suas palavras as autoras salientam:

> [...] o que estamos sugerindo é que, nessa instituição, os alunos também podem e devem escrever para atender a finalidades diversas e se comunicar com interlocutores também diversos, em situações de interação comunicativa contextualizadas. Paralelamente a isso, sabemos que os alunos estarão escrevendo também para aprender a escrever e, nesse caso, o professor será, necessariamente, interlocutor de seus textos (SILVA, MELO 2007, p. 35).

Ferreiro (2011, p. 20-21) afirma que a escola transmutou a função da escrita, transformando-a em um objeto exclusivamente escolar, assim, ocultou suas funções extraescolares. Segundo a autora, é "imperioso (porém, nada fácil de conseguir) restabelecer, no nível das práticas escolares, uma verdade elementar: a escrita é importante na escola porque é importante fora dela, e não o inverso". Ainda segundo a autora, a escola solicita dos alunos um "respeito cego" às práticas desenvolvidas para a aprendizagem da escrita: a escola impõe que os alunos respeitem a forma das letras adotadas pela instituição, ocultando que essas apresentam diferentes tipos; impõe que respeitem cuidadosamente a ortografia, ignorando que cada convenção adotada não é fixa a todas as palavras; e impõe que os alunos falem segundo o que está escrito, partindo de encontro às relações entre fala e escrita – "não são as letras que se 'pronunciam' de certa maneira; são as palavras que 'se grafam' de certo modo" (p. 22). A escola, conforme Ferreiro (2011), ainda se baseia em um ensino comungado às "práticas mais envelhecidas da escola tradicional", em que os alunos só aprendem por meio de exercícios de repetição, memorização, cópias reiteradas de modelos e pela mecanização.

A aprendizagem e o desenvolvimento da produção de textos escritos se dão a partir da contextualidade dos exercícios propostos em sala, através do trabalho de diferentes tipos de gêneros textuais. Azevedo e Tardelli (2004, p.45) afirmam que a produção textual no ambiente escolar constitui-se como uma atividade de elaboração "que se apura nas situações interlocutivas criadas em sala de aula; é um trabalho de reflexão individual e coletiva, e não um ato mecânico, espontaneísta ou meramente reprodutivo". Portanto, o professor desempenha um papel particularmente importante durante a aprendizagem de produção de textos, haja vista que, quanto mais experiências de escrita com uma maior diversidade de gêneros e temas forem proporcionadas aos alunos, maiores são as possibilidades de eles apreenderem e automatizarem as ações necessárias à produção textual e, posteriormente, apresentarem experiências exitosas com textos ao longo de sua formação escolar (ALBUQUERQUE, LEAL, 2007; LEAL, LUZ, 2001; LEAL, BRANDÃO, 2007; SILVA, MELO 2007).

A escola, portanto, é a instituição responsável por sistematizar a aprendizagem e o desenvolvimento da produção de textos (dentre outros conhecimentos, habilidades e competências), bem como de fomentar o interesse dos alunos em produzir textos reais e de suas autorias, em substituição à reprodução de textos voltados apenas para a avaliação. Para que isso não ocorra, o professor deve munir-se de estratégias didáticas que auxiliem os alunos quanto à funcionalidade dos textos, utilizando diferentes estratégias de ensino, dentre elas a aprendizagem cooperativa.

A seguir apresentaremos a terceira parte do presente capítulo que aborda os estudos e as discussões acerca da aprendizagem cooperativa – metodologia utilizada em nosso estudo.

2.3Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa data de muitos séculos atrás e, segundo Johnson e Johnson (1999), apresenta um longo futuro. Segundo esses autores, a aprendizagem cooperativa apresenta uma historia rica de teoria, de investigação e de uso em sala de aula, o que demonstra ser uma prática educativa bem distinta, uma vez que tais aspectos interagem entre si, ocasionando melhoras uns aos outros. Sobre a interação da teoria, investigação e prática da aprendizagem cooperativa, os autores nos falam que:

> La teoria guia y sintetiza las investigaciones. Las investigaciones convalidan la teoria o la refutan, llevando así a su refinamento o a su modificación. La práctica es guiada por la teoria convalidada e las aplicaciones de la teoria revelan los problemas que llevan a su refinamento,a realizar nuevos estúdios y modificar las aplicaciones [16] (JOHNSON, JOHNSON, 1999, p. 6)

Para entendermos os princípios que fundamentam a aprendizagem cooperativa, faz-se necessário destacar as principais influências sociais e pedagógicas que contribuem para a emergência de diferentes investigações e refinamento das teorias que regem essa estratégia de ensino. Diante disso, nossa fundamentação teórica partirá de um breve histórico da Aprendizagem Cooperativa.

[16] Tradução livre: A teoria guia e sintetiza as investigações. As investigações legitimam a teoria ou à refutam, levando assim ao se refinamento ou a sua modificação. A prática é guiada pela teoria legitimada e as aplicações da teoria revelam os problemas que levam ao seu refinamento, para realizar novos estudos e modificar as aplicações.

2.3.1 Aspectos históricos e sociais da Aprendizagem cooperativa

Existem registros de iniciativas de atividades de natureza cooperativa desde os antigos escritos religiosos, como a Bíblia e o Talmude (ANDRADE, 2011; FIRMIANO, 2011; JOHNSON, JOHNSON, 1999; LOPES, SILVA, 2009).

Segundo Lopes e Silva (2009, p. 7), a passagem no livro do Eclesiastes (4,9-12) do Antigo Testamento da Bíblia faz menção à atividade de agrupamento, a saber: "é melhor serem dois do que um só, e obterão mais rendimento no seu trabalho. Se um cair, o outro levanta-o. Mas ai do homem que está só: se cair não há ninguém para o levantar!". O Talmude, ainda segundo os referidos autores, estabelece que, "para aprender se deve ter um companheiro que facilite a aprendizagem e que por sua vez este facilita a aprendizagem do outro". Esse princípio destaca a importância da parceria para o desenvolvimento de atividades (LOPES, SILVA 2009).

Protagonistas importantes de nossa história são citados em diferentes trabalhos por sinalizarem idéias e/ou atividades de natureza cooperativa, como Sócrates, Quintiliano, Séneca e Comenius.

Sócrates (470 a.c – 390 a.c) utilizava atividades em pequenos grupos para ensinar seus discípulos - essas atividades eram centradas no diálogo entre eles (ANDRADE, 2011; JOHNSON, JOHNSON, 1999; LOPES, SILVA, 2009; MONTEIRO, 2012). Quintiliano (século I) desenvolveu um programa de educação em que os estudantes ensinavam-se mutuamente, destacando em sua obra *De institutione oratória* haver benefícios nessa organização de estudo (LOPES, SILVA, 2009; SILVA, ROA, TARAPUEZ, 2005). Séneca (35 a.c. - 39 d.c.), de modo semelhante, advoga em favor desse tipo de método, postulando que, "quem ensina, aprende duas vezes". Comenius (1592-1670) também defendia a proposta de agrupamentos, por acreditar que os indivíduos se beneficiariam não somente porque um ensinava aos outros, mas também porque poderia ser ensinado pelos demais (ANDRADE, 2011; JOHNSON, JOHNSON, 1999; LOPES, SILVA, 2009; MONTEIRO, 2012).

Bessa e Fontaine (2002, p. 126) contextualizam esse período de ascendência de atividades de natureza cooperativa de acordo com as características das sociedades vigentes na época. Os indivíduos que compunham essas sociedades apresentavam uma importante ligação com a comunidade, que por sua vez, era alicerçada por uma "consciência coletiva", centradas no relacionamento presencial e na oralidade, em que promoviam a reciprocidade e a cooperação.

Ao longo do século XIX, outros estudiosos fizeram uso de metodologias que sinalizavam à aprendizagem cooperativa, denominada como ensino mútuo ou recíproco. Esse método, protagonizado por Andrew Bell (1753-1832), viabilizava a tutoria entre os estudantes mais sábios sob aqueles menos proficientes (ANDRADE, 2011; LOPES, SILVA, 2009). Esse tipo de método de ensino foi generalizado na Inglaterra por Joseph Lancaster (1778-1838) e, posteriormente, exportado para os Estados Unidos, sendo implementado por Francis Parker (1870-1900) (LIMA, 2007).

Francis Parker foi um defensor da aprendizagem cooperativa, destacando como principio a liberdade e a democracia (JOHNSON, JOHNSON, 1999; LIMA, 2007; LOPES, SILVA, 2009). Com isso, sua principal finalidade era maximizar a aprendizagem cooperativa, facilitando, assim, o desenvolvimento de uma "sociedade verdadeiramente cooperativa e democrática". (LOPES, SILVA 2009, p. 9). Seu principio era fundamentado na compreensão de que as crianças são naturalmente colaboradoras, sendo sua maior diversão, após a descoberta da verdade, compartilhá-la com as demais (LOPES, SILVA, 2009).

Seguindo os princípios de Francis Parker, John Dewey (1859-1952) se destacou pelo uso de grupos de aprendizagem cooperativa em seu projeto de ensino – o uso desses tipo de grupo dominou as escolas dos Estados Unidos na década de 1930 (ANDRADE, 2011; JOHNSON, JOHNSON, 1999; LIMA, 2007). Para Dewey, era de suma importância que o ensino fosse baseado nos reais interesses da sociedade. Por essa razão, seus trabalhos pedagógicos eram expressos de aspectos sociais, pois acreditava que os estudantes deveriam, desde a escola, vivenciar as proposições cooperativas que regem a vida em democracia (LOPES, SILVA 2009). Lehraus e Rouiller (2008, p. 13) explicam que "les thèses de Dewey sur la cooperation ont été reprises dans le cadre des cherches sur la dynamique des groupes, étudiant le fonctionnement des individus dans divers types de situations sociales, developpées à l'origine par Lewin (1959) et ses disciples[17]".

Ainda sobre Dewey, Braudrit (2005) nos fala que suas ideias preconizavam fortemente três aspectos: reflexão coletiva entre os alunos, um trabalho em comum e partilha de ideias.

[17] Tradução livre: As teses de Dewey sobre a cooperação foram incluídas na tabela das pesquisas sobre a dinâmica de grupo, estudando o funcionamento dos indivíduos em vários tipos de situações sociais, originalmente desenvolvido por Lewin (1959) e seus discípulos.

Na década de 1930, testemunhou-se uma maior propensão às atividades de natureza interpessoal, em função de mudanças na tabela político-econômico que, neste período, entrara em colapso. Como medida para transpor a crise Lopes e Silva (2009, p. 10) nos fala que:

> Em meados da Grande Depressão, por volta de 1930, a politica agressiva do mundo dos negócios ofereceu à sociedade, como única medida como salvamento para sair da crise, um modelo competitivo. Transferiram-se os esquemas próprios dos negócios para as escolas, que não tardaram em assumi-los e inclusive a defendê-los e protegê-los. Mas, sempre houve vozes dissidentes que, apesar da situação em que se vivia, se fizeram ouvir.

Nesse período (de crise econômica) Julius Maller (em 1929) já anunciava reflexões sobre a relação entre as formas de trabalho competitivas e as cooperativas em diferentes contextos acadêmicos e sociais (LOPES, SILVA, 2009). Segundo esse autor (citado por Lopes e Silva, 2009), a utilização frequente de formas de trabalho competitivas - em que a meta principal é bater recordes e glorificar os rendimentos individuais no atual sistema educativo [de 1929] - levará à emergência de hábitos de competição, uma vez que os estudantes são treinados para identificar desde cedo seus companheiros como eternos competidores/concorrentes, tentando assim sempre se sobrepor uns aos outros. Ainda segundo Julius Maller, a ausência de atividades em grupos e em projetos comunitários, em que os estudantes trabalham com seus pares para alcançar uma meta comum, impedirá a construção de hábitos de cooperação e a lealdade grupal.

Outros estudiosos também levantaram reflexões sobre a relação competição *versus* cooperação. Em 1936, Margaret Mead apresentou dados empíricos sobre a comparação dessas duas formas de trabalho. O psicólogo e pedagogo Edward Lee Thondike, em 1938, propõe um fim às investigação sobre essa discussão, afirmando que "duas cabeças pensam melhor que uma", procurando, assim, definir a questão sobre qual a metodologia que melhor deve prevalecer. Peter Petersem, em 1943, na Alemanha, apresenta a proposta de grupamento por nível de rendimento, estabelecendo que a mudança de nível ocorra mediante autoavaliação – esse autor considera que seu trabalho apresenta dois pontos muito importantes: a autodisciplina e o autodomínio (LOPES, SILVA, 2009, p. 11).

Na França, durante o período que se estendeu dentre as duas Guerras Mundiais, surgiram as cooperativas escolares "cujo objetivo era pôr a escola em contato mais direto com a vida [...] sendo primordial a missão socializadora da mesma" (LOPES,

SILVA, 2009, p. 11-12). No trabalho das cooperativas escolares de Cousinet, as crianças escolhiam seu grupo, organizavam-se livremente e construíam a capacidade de corrigir suas atividades. Segundo Lopes e Silva (2009, p. 12), as contribuições de Cousinet,

> recaem na demonstração prática de uma educação social e em reconhecer o grupo escolar nas suas diferentes dimensões ou facetas, condicionadas pela escola e pelo tipo de atividade que o aluno vai realizar para alcançar os objetivos ou metas que ultrapassem o limite estreito dos resultados individuais.

Como observado, a aprendizagem cooperativa perpassou por civilizações e apresentou diferentes desdobramentos até o inicio do século XX. Foi neste período que testemunhamos a emergência de uma das raízes teóricas que mais marca a característica dessa metodologia, a interdependência. Kurt Loffka, no início da década de 1920, propôs que os grupos deveriam ser dinâmicos e a interdependência de seus membros deveria variar (JOHNSON, JOHNSON, 1999; JOHNSON, JOHNSON, SMITH, 1998). Kurt Lewin, colega de Koffka, reafirmou essa premissa, sugerindo que:

> (a) la esencia de un grupo es la **interdependencia** entre sus miembros (creada por la existencia de **objetivos comunes**), que da como resultado que un grupo sea un "**todo dinámico**" que funciona de manera tal que cualquier cambio en el estado de cualquiera de sus miembros o de cualquier subgrupo afecta el estado de cualquier otro miembro o subgrupo y
> (b) un estado de tensión intrínseco entre los miembros del grupo motiva el movimiento hacia el **cumplimiento de los objetivos comunes**[18] (JOHNSON, JOHNSON, 1999, p. 8) [grifos nossos].

Morton Deutsch, inspirados nas ideias de Lewin - seu professor -, desenvolveu na década de 1940 proposições teóricas sobre as situações de cooperação e competição. O autor elaborou uma teoria de interdependência social ao constatar que existem três tipos de estruturas que determinam as características das interações sociais quando os sujeitos estão reunidos em um grupo (JOHNSON, JOHNSON, 1999; JOHNSON, JOHNSON, SMITH, 1998; SILVA, ROA, TARAPUEZ, 2003) - tais estruturas serão apresentadas no próximo item da discussão. Essa teoria postula que “el tipo de interdependência que se estructure entre los alunos determinará su forma de interacción

[18] Tradução livre: (a) a essência de um grupo é a interdependência entre os seus membros (criado pela existência de objetivos em comuns), o que resulta em um grupo "todo dinâmico" que funciona de modo que qualquer mudança no status de qualquer um dos seus membros ou qualquer subgrupo afeta o estado de qualquer outro membro ou subgrupo e
(b) um estado de tensão inerente entre os membros do grupo incentiva o movimento no sentido de alcançar os objetivos comuns

u ésta a su vez, determinará los resultados educativos em general[19]" (JOHNSON, JOHNSON, 1999, p. 15).

A teoria da interdependência social de Deutsch nas atividades grupais influenciou e subsidiou diferentes grupos de pesquisa sobre aprendizagem cooperativa:David DeVries e Keith Edwards, na universidade de Universidad Johns Hopkins, desenvolveram "Torneos de juegos por equipos" (TJE); Shlomo e Yael Sharan em Israel desenvolveram um procedimento de investigação em equipe para os grupos de aprendizagem cooperativa; Spencer Kagan desenvolveu um procedimento de trabalho em grupo intitulado "co-op co-op". Nos Estados Unidos emergiram dois diferentes grupos de pesquisas coordenados cada um por Slavin, e Johnson e Johnson. Robert Slavin desenvolveu uma ampliação do trabalho de DeVries y Edwardsal; David Johnson e Roger Johnson formularam uma ampliação da teoria de Deutsch (professor de David). (BERROCAL, ZABAL 1995; JOHNSON, JOHNSON, 1999; JOHNSON, JOHNSON, SMITH, 1998). Na década de 1990, observou-se a elaboração de diferentes materiais (guias) cooperativos, bem como de programas de resolução de conflitos e mediação em pares (JOHNSON, JOHNSON, 1999).

2.3.2. Conceitos, Diferenças e Unidades Teóricas: aportes que fundamentam a aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa é um *conjunto amplo e diversificado* de métodos de ensino estruturados em que os alunos "trabalham juntos, em grupos ou equipes, geralmente em tarefa acadêmicas"[20] [grifo nosso] (BERROCAL, ZABAL 1995, p. 35).

Para Baudrit (2005, p. 121) "l'apprentissage coopératif semble être une méthode assez proche de nos pédagogies de groupes dans la mesure où il est question de faire travailler des élèves ensemble, au sein de petits groupes, lors d'activités scolaires".

Segundo Slavin (1995 apud LOPES, SILVA, 2009) e Johnson, Johnson (1999), Johnson, Johnson, Smith (1998), a aprendizagem cooperativa apresenta três aportes teóricos.

Slavin (1995 apud LOPES, SILVA, 2009) destaca três perspectivas teóricas que explicam os efeitos/características da aprendizagem cooperativa: perspectivas de

[19] Tradução livre: O tipo de interdependência que se estruturada entre os estudantes determinará sua forma de interação ou que por sua vez determinará os resultados educativos em geral.
[20] Tradução livre: "um amplo y heterogêneo conjunto de métodos de instrucción estructurados en los que los estudiantes trabajam juntos, en grupos o equipos, en tarea generalmente acadêmicas"

motivação, perspectivas de coesão grupal, perspectivas cognitivas. Johnson, Johnson (1999) e Johnson, Johnson, Smith (1998) afirmam que a aprendizagem cooperativa sofreu influência das teorias da interdependência social, da teoria cognitivo-evolutiva e da teoria da aprendizagem comportamental. Discutiremos a seguir cada uma dessas vertentes teóricas, começando pelas indicadas por Slavin (*ididem*).

Slavin (1995 apud LOPES, SILVA, 2009, p. 5) afirma que a perspectiva de Motivação está centrada na "recompensa sob a qual os alunos operam". Para isso é proporcionada uma situação em que alunos do grupo só conseguirão realizar seus objetivos pessoais se o grupo alcançar o seu. Para isso, cada aluno do grupo deve auxiliar os outros, incentivando-os e esforçando-se ao máximo.

As perspectivas de Coesão Social, explicitada pelo autor supracitado, advogam que os efeitos/resultados da aprendizagem cooperativa ocorrem por ocasião da união dos membros do grupo, haja vista que todos devem auxiliar seus parceiros porque desejam o seu sucesso (LOPES, SILVA, 2009).

As perspectivas cognitivas, segundo Slavin (1995 apud LOPES, SILVA, 2009, p. 5), prevêem que as interações, por si só, melhorarão a aprendizagem dos membros do grupo por motivos relacionados aos seus processos mentais. Essas perspectivas se dividem em perspectivas cognitivas de desenvolvimento e perspectivas cognitivas de elaboração. A primeira constitui-se fundamentalmente, na concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal, uma vez que assume que a interação entre os membros do grupo maximiza "seu domínio ou maestria em relação a conceitos fundamentais" - essa perspectiva se respalda nos pressupostos de Vygotsky. A perspectiva de elaboração tem raízes em investigações da área da psicologia cognitiva, que por sua vez – essa perspectiva sustenta o fato de que "informações retidas na memória estão relacionadas com outras anteriormente retidas" (LOPES, SILVA, 2009, p. 5). Com base nessa perspectiva, Slavin (*iddem*) explica que para haver aprendizado, o indivíduo tem que estar envolvido em algum tipo de reestruturação cognitiva ou elaboração. Segundo o autor, "um dos meios mais eficazes de elaborar (refletir, formulando juízos, conceitos, categorias...) é através da explicação do material que está a ser elaborado por alguém", ou seja, "o aluno que apresenta a explicação aprende muito mais do que num estudo solitário".

Outras teorias, segundo Johnson, Johnson (1999) e Johnson, Johnson, Smith (1998), também fundamentam a aprendizagem cooperativa, a saber.

A teoria da interdependência social, formulada por Morton Deutsch, compreende a cooperação como resultado da interdependência positiva da interação entre os indivíduos em grupo (JOHNSON, JOHNSON, SMITH, 1998). Essa teoria apresenta três tipos de estrutura que podem ser positiva, quando houver cooperação; negativa, quando houver competição; ou quando não existir, sendo considerada individualista (AURIAC-PEYRONNET, 2003; CRAHAY, 2000; BRAUDRIT, 2005; LEHRAUS, ROUILLER 2008; JOHNSON, JOHNSON, 1999; JOHNSON, JOHNSON, SMITH, 1998; SILVA, ROA, TARAPUEZ, 2005).

Johnson e Johnson (1999) e Johnson, Johnson e Smith (1998) apresentaram, na década de 1970, uma ampliação da teoria de Deutsch centrada especificamente nos mecanismos de resolução construtiva de conflito (BAUDRIT, 2005). Esses autores afirmam que:

> A premissa básica da teoria da interdependência social é que o modo como a interdependência social é estruturada determina o modo como os indivíduos interagem, que, por sua vez determina os resultados. A interdependência positiva (cooperação) resulta em interação promotora visto que os indivíduos estimulam e facilitam os esforços mútuos para se aprender. A interdependência negativa (competição) resulta tipicamente em interação de resistência, visto que os indivíduos não estimulam e obstruem os esforços mútuos para se conseguir alguma coisa. Na ausência de uma interdependência funcional (isto é, o individualismo), não existe interação visto que os indivíduos trabalham independentemente, sem intercâmbio um com o outro(JOHNSON, JOHNSON, SMITH 1998, p. 93).

Sobre as propostas de Johnson, Johnson e Smith (1998), quanto à interdependência positiva, Colomina e Onrubia (2004, p. 281) afirmam que as diferenças dentre as estruturas que determinam as características das interações sociais centram-se essencialmente nos objetivos que define cada uma delas. Conforme os autores:

> [...] nas situações *cooperativas*, [...] cada um pode alcançar os próprios objetivos se, e apenas se, os outros alcançam os seus [...] nas situações *competitivas* só pode alcançar os próprios objetivos se os demais não alcançarem os seus [...] nas situações *individualizadas* cada aluno persegue e obtém seus próprios resultados, sem que haja uma relação entre estes e os que outros alunos obtenham. As situações cooperativas assim defendidas favorecem diretamente a relação e a interação entre os alunos no processo de aprendizagem [grifos dos autores].

Outra perspectiva teórica que embasa a aprendizagem cooperativa, segundo Johnson, Johnson (1999) e Johnson, Johnson, Smith (1998), é a teoria cognitivo-

evolutiva. Os autores de forma semelhantes a Slavin (1995 apud LOPES, SILVA, 2009) destacam Piaget e Vygotsky como principais representantes desta teoria.

A teoria cognitivo-evolutiva compreende a cooperação como pré-requisito primordial para o desenvolvimento cognitivo, emergindo e fluindo do gerenciamento de perspectivas na medida em que os sujeitos trabalham para alcançar objetivos em comuns (JOHNSON, JOHNSON (1999) E JOHNSON, JOHNSON, SMITH 1998).

Na concepção de Vygotsky, a construção dos conhecimentos e a transformação das perspectivas conjuntas em funcionamento mental interno decorrem dos esforços cooperativos para se aprender, entender e resolver problemas (JOHNSON, JOHNSON 1999; JOHNSON, JOHNSON, SMITH 1998). O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é essencial para a constituição teórica da aprendizagem cooperativa, uma vez que os alunos só crescerão intelectualmente se trabalharem em cooperação, em que um aluno que sabe mais atua na formação de conceitos em amadurecimento de alunos menos proficientes (JOHNSON, JOHNSON 1999).

Para Johnson, Johnson (1999), a aprendizagem cooperativa, do ponto de vista da ciência do conhecimento, envolve:

> modelação, treinamento e um andaime (um quadro de conceitos que propiciam o entendimento do que está sendo aprendido). Os aprendizes cooperativos cognitivamente **ensaiam e reestruturam** informações para retê-las na memória e incorporá-las em estruturas cognitivas existentes (JOHNSON, JOHNSON, SMITH 1998, p. 94) [grifo nosso].

Esse conceito acerca da reestruturação de informações para retenção na memória nos parece corroborar com a perspectiva de elaboração, anteriormente explicitado por Slavin (1995 apud LOPES, SILVA, 2009).

É importante destacar que Johnson, Johnson (1999), Johnson, Johnson, Smith (1998) desenvolveram uma *teoria controvertida.* Essa teoria propõe que o confronto de pontos de vistas divergentes entre os estudantes resulta em conflitos de conceitos ou incertezas, criando uma "reconceitualização" e uma busca por informação/conhecimento. Isso repercute em uma conclusão mais "refinada e mentalmente profunda". Segundo os autores, os caminhos dessa teoria consistem em:

> organizar, numa posição, o que é conhecido; advogar tal posição perante alguém que advoga uma posição contrária; tentar refutar a oposição contrária enquanto contra-argumenta os ataques contra a sua própria posição; reverter as perspectivas de modo que a questão seja vista de ambos os pontos de vista simultaneamente; e, finalmente, criar uma síntese com a qual todos os lados possam concordar (JOHNSON, JOHNSON, SMITH 1998, p. 94).

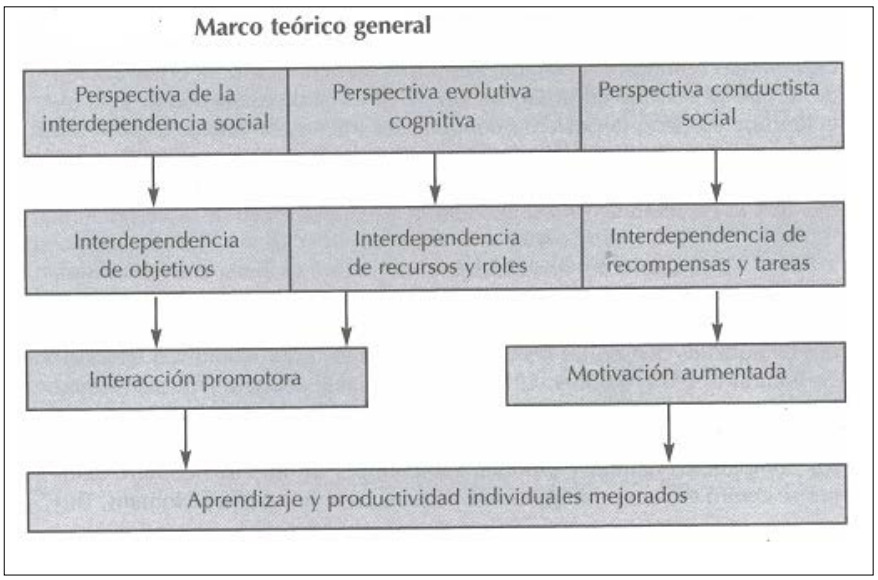
A última teoria que subsidia a aprendizagem cooperativa citada por Johnson, Johnson (1999), Johnson, Johnson, Smith (1998) é a condutista/comportamentalista. Essa teoria afirma que os sujeitos trabalham com maior afinco quando são recompensados e não demonstram maior dedicação quando não há nenhum tipo de recompensa ou castigo - essa teoria nos parece semelhante à perspectiva de Motivação explicitada anteriormente por Slavin (*ididem*). A aprendizagem cooperativa, por sua vez, é orquestrada para proporcionar incentivos aos membros de um grupo, com o objetivo de que eles participem do *esforço* coletivo [grifo nosso].

Johnson, Johnson (1999), Johnson, Johnson, Smith (1998) explicam que essas três teorias (interdependência social, cognitivo-evolutiva e aprendizagem comportamental) constituem-se como base para a constituição de uma unidade teórica da aprendizagem cooperativa. Essas teorias predizem que a aprendizagem cooperativa proporciona maiores desempenhos aos alunos do que quando trabalham em situações de aprendizagem individualista e competitiva. Contudo, os autores afirmam que, mesmo tendo pontos em comuns, essas teorias apresentam diferenças significativas que devem ser explicitadas, a saber.

> A teoria da interdependência social pressupõe que os esforços cooperativos se baseiam em **motivação intrínseca** gerada por fatores interpessoais e uma aspiração conjunta por atingir um alvo significativo. A teoria da aprendizagem comportamental pressupõe que os esforços cooperativos são fortalecidos por uma **motivação extrínseca** que visa conquistar recompensas. A teoria da interdependência social se concentra nos conceitos relacionais lidando com o que acontece entre indivíduos (por exemplo, cooperação é algo que existe só **entre indivíduos**, não dentro deles), enquanto que a perspectiva cognitivo-evolutiva se focaliza no que acontece **dentro de uma pessoa em particular** (por exemplo, desequilíbrio, reorganização cognitiva).

Johnson, Johnson (1999) explicita graficamente o marco que caracteriza cada teoria citada, a saber:

Imagem 2: Marco teórico da aprendizagem cooperativa



Fonte: Johnson, Johnson, 1999, p. 10.

Após a análise das três teorias, Johnson, Johnson (1999, p. 10) explicitam que a mais desenvolvida, que inspira investigações e está mais claramente relacionada é a teoria da interdependência social, haja vista que, proporciona uma definição mais clara e específica, de esforços cooperativos, competitivos e individualistas. Além disso, a teoria da interdependência social específica "as condições para a cooperação tornar-se mais eficaz, as consequências mais frequentes para a cooperação e procedimentos que os professores podem usar para levar à sua prática a aprendizagem cooperativa[21]".

Diante do exposto, compreendemos a aprendizagem cooperativa como a organização metodológica do ensino em pequenos grupos em que os estudantes trabalham juntos a fim de suplementarem o seu aprendizado e o de todos do grupo. É um trabalho mútuo de construção de conhecimentos, almejando a resolução de um problema em comum a todos os membros de um grupo.

A seguir apresentaremos as discussões acerca da aprendizagem cooperativa no âmbito da educação.

[21] Tradução livre: "las condiciones en las que la cooperación resulta más eficaz; las consecuencias más frecuentes de la cooperación y (c) los procedimientos que los docentes deben usar para llevar a la práctica el aprendizaje cooperativo".

2.3.3. Aprendizagem cooperativa e Educação: um tema em constante discussão

Diferentes alterações no cenário político-econômico e demográfico provocaram mudanças no papel social da escola, no que diz respeito à aprendizagem "com vista a uma inserção plena na sociedade" (LOPES, SILVA, 2009, p. IX). Diante dessas alterações, a sociedade atribuiu à escola a responsabilidade de habilitar os estudantes com competências "que lhes possibilitem trabalhar em equipe, intervir de uma forma autônoma e crítica e resolver problemas de uma forma colaborativa" (LOPES, SILVA, 2009, p. IX). A necessidade de se constituir essas competências/habilidades é observada no interior da própria escola, uma vez que reflete as características da sociedade a qual faz parte (LOPES, SILVA, 2009).

No campo da Educação, a aprendizagem cooperativa não é um assunto novo, embora existam instituições (educadores) que evitam utilizá-la, devido ao "mito do gênio individual", como postulam Johnson, Johnson e Smith (1998, p. 91). Segundo os autores, a escola ainda advoga um ensino individualista, ignorando a importância de trabalhos em cooperação para o desenvolvimento de potencialidades à turma toda: o "isolamento não é o melhor caminho para alimentar esses talentos. Como Watson observou, o gênio criativo é produto de esforços cooperativos, e se desenvolve muito melhor dentro desses esforços" (ibdem).

Outros autores (BESSA, FONTAINE, 2002b; CUNHA, SANTOS, 2007; RIBEIRO, 2006) afirmam que a aprendizagem cooperativa não é inserida nas estratégias pedagógicas, também, por ainda persistir no ambiente escolar o pressuposto de que atividades em grupos promovem desordem na sala, e, por esse motivo, alguns alunos não se beneficiariam dessa estratégia, visto que só alguns trabalham e outros são espectadores. Em ambientes escolares em que predominam essa compreensão prevalecem as atividades individualizadas em que o professor expõe o conteúdo para o grande grupo, e os próprios alunos são responsáveis em assimilar e organizar o aprendizado de forma individual. Esse tipo de estratégia de ensino, em que os alunos são postos como responsáveis por suas próprias dúvidas e resolução de problemas, recorrendo sistematicamente a fontes de consultas limitadas, a professores ou a livros didáticos é apontado como um dos motivos do insucesso escolar e desigualdades sociais na escola (BESSA, FONTAINE, 2002a, 2002b; CUNHA, SANTOS, 2007; FREITAS, FREITAS, 2002). Os alunos que apresentam dificuldades/dúvidas ou provem de meios economicamente desfavorecidos submetidos a esse tipo de estratégia de ensino

(tradicional), muitas vezes permanecem com elas, haja vista que esse modelo não favorece a interação entre os alunos e provoca um “apartheid educacional” entre aqueles que conseguem e aqueles que permanecem com suas dúvidas e dificuldades (BESSA, FONTAINE, 2002b, p. 138).

Lopes e Silva (2009, p. IX) acentuam essa discussão ao afirmarem que a escola, como instituição social, é a que menos utiliza atividades cooperativas. Segundo os autores, a prevalência do uso de metodologias tradicionais “conduz ao individualismo e a competição entre os alunos, reforça a exclusão social e os sentimentos de inadaptação dos que obtém menor aproveitamento, e não prepara os jovens para os desafios e as exigências da sociedade”.

Como forma de superar essa tabela Ainscow (1996) destaca que os professores precisam disponibilizar diferentes meios que possibilite a todos os alunos o acesso ao conhecimento. Uma estratégia significativa sugerida pelo autor é explorar os próprios “recursos naturais” disponíveis na sala – os alunos – através de trabalhos cooperativos.

Alguns autores destacam a aprendizagem cooperativa como ferramenta mais adequada para trabalhar as particularidades dos alunos por meio de um sistema de coletividade. Essa ferramenta é compreendida como uma importante estratégia para a qualificação do trabalho docente e para a aprendizagem dos educandos (AINSCOW, 2009; BERROCAL, ZABAL, 1995; BESSA, FONTAINE, 2002a, 2002b; CUNHA, SANTOS, 2007; FREITAS, FREITAS, 2002; JOHNSON, JOHNSON, SMITH, 1998; SLAVIN, 1990; STAINBACK, STAINBACK, JACKSON, 1992).

Outros autores (BERROCAL, ZABAL 1995; BESSA, FONTAINE, 2002; COLOMINA, ONRUBIA, 2004; JONHSON, JOHNSON, 1999) afirmam que, dentre os efeitos das estruturas da aprendizagem cooperativa destacam-se duas (macro)conclusões:

a) As estratégias cooperativas apresentam efeitos positivos em comparação às de natureza competitivas e individuais. Segundo os estudos acima citados, os efeitos foram expressivos tanto no aspecto do rendimento acadêmico quanto nos de caráter motivacional e atitudinal; bem como nas relações entre os alunos de diferentes etnias, na capacidade de considerar o ponto de vista do outro, no altruísmo, na auto-estima, no tempo de apreensão de conhecimentos, no maior tempo de realização das atividades, na emergência do pensamento crítico, no aumento do sentimento de coletividade, e na cumplicidade.

Alguns estudos (BERTRAND, 1991; SLAVIN, 1999 citados em RIBEIRO, 2006) sobre a aprendizagem cooperativa evidenciaram que os trabalhos cooperativos tiveram diferentes repercussões dentre os alunos de nível fraco, médio e forte:

> [...] os fracos podem beneficiar do apoio do grupo e serem bem sucedidos naquilo que falhavam. Os alunos médios, geralmente melhoram o seu desempenho e a percepção deles mesmos. Os melhores alunos, normalmente mais individualistas, aprendem a trabalhar com os outros, e descobrem um certo prazer em ajudar o grupo com os seus ensinamentos (RIBEIRO, 2006, p. 47).

Autores como Berrocal, Zabal (1995), Bessa, Fontaine, (2002) salientam que os efeitos positivos dos agrupamentos cooperativos a nível de espaço escolar independem das características dos alunos, dos níveis de atividades e ensino e da localização da escola, "embora varie do domínio da aprendizagem" (BESSA, FONTAINE, 2002, p. 125).

Ressaltando o exposto acima, Johnson e Johnson (1998 apud Baudrit, 2005, p. 6) afirmam que os grupos de aprendizagem cooperativa devem obedecer a uma heterogeneidade: gêneros diferentes (meninas e meninos), culturas diferentes, nível de escolaridade diferente. Segundo os autores, esse tipo de organização favorece a interação e a troca entre os sujeitos - baseamo-nos neste princípio para organizar nossos grupos nas salas comuns na presente pesquisa, junto aos alunos com e sem deficiência intelectual. Tais grupos, constituídos por três alunos, eram formados geralmente por meninas e meninos com níveis conceituais de escrita diferentes. Cada grupo tinha seus parceiros fixos, sendo um do nível silábico, um silábico-alfabético e outro alfabético. Contudo, eventualmente, esses grupos apresentavam uma variação, mediante a frequência irregular dos alunos, uma vez que nossa pesquisa foi desenvolvida em contexto de sala comum. Vale informar que mesmo diante dessa variante (frequência dos alunos), nossos grupos conservaram dois padrões: apresentar pelo menos um(a) aluno(a) de nível alfabético e outro aluno(a) de nível silábico; e ter pelo menos um menino e um menina, preservando, assim, a heterogeneidade no interior dos grupos, conforme orientam os autores supracitados - detalharemos os procedimentos do nosso estudo no próximo capítulo que trata da metodologia.

b) A efetividade das estratégias cooperativas apresenta algumas características: não emerge de forma uniforme e espontânea, nem tão pouco em todos os episódios; e sofre interferência de diferentes variáveis. Essa segunda conclusão, quanto à efetividade das estratégias de cooperação, demonstra que a concepção sobre a efetividade das estruturas

da aprendizagem cooperativa apresenta pressupostos metodológicos distintos. É válido ressaltar que das concepções divergentes emergiram diferentes tipos de estratégias, modalidade ou métodos cooperativos – como pode ser apreciado anteriormente quando tratamos do histórico da aprendizagem cooperativa no inicio do capitulo.

Slavin (1983 *apud* BERROCAL, ZABAL 1995) advogava que a efetividade da aprendizagem cooperativa decorre de combinações particulares entre a estrutura das tarefas e da recompensa (incentivos), bem como de diferentes mediações - segundo Berrocal e Zabal, essa perspectiva é compartilhada por Cotton e Cook (1982) e McGlunn (1982). A proposta de Slavin (1983) prevê que os alunos sejam avaliados por si, e recompensados por se superarem, e não por serem melhores do que os outros membros - a recompensa é baseada na qualidade do resultado.

Johnson e Johnson (1992 *apud* BERROCAL, ZABAL 1995), por outro lado, afirmam que só a inclusão de metas e recompensas não efetiva a aprendizagem cooperativa. Para a efetivação da cooperação Johnson, Johnson e Smith (1998, p. 94) afirmam ser necessária a presença de cinco elementos-chave: "interdependência positiva, responsabilização individual, interação promotora, habilidades sociais, e processamento de grupo". Os autores explicitam o que cada um desses elementos representa no cenário escolar:

1) A **interdependência positiva** prevê que o professor deve assegurar que cada estudante perceba "que está ligado(a) a outros de tal maneira a sentir que não terá sucesso algum a não ser que os outros também o tenham". Segundo o autor, o professor pode "suplementar" essa interdependência por meio de:

> recompensas conjuntas (se todos os membros do grupo atingirem 90 por cento ou mais de respostas corretas no teste, cada um receberá cinco pontos de bônus), recursos divididos (dando a cada membro do grupo uma parte do total das informações exigidas para completar uma tarefa), e complementar papéis (leitor, verificador, animador, elaborador) (p. 94).

2) A **responsabilização individual** – também defendida por Slavin – prevê que o professor deva designar um papel para cada membro do grupo, de modo que seu desempenho seja avaliado de forma individual. Esse elemento pode ser realizado por meio de testes individuais, ou o professor pode solicitar a cada estudante que explique o que apreendeu ao seu colega. O professor também pode observar cada grupo e pode documentar o desempenho e a contribuição dos membros para qualidade do grupo – na presente tese observamos os comportamentos em relação a este critérios dentre os

nossos sujeitos e documentos a fim de analisar a incidência, como veremos no capítulo cinco. Sobre responsabilização individual, Berrocal e Zabal (1995, p. 48) afirmam que:

> cuando es êxito depende del aprendizaje de todos los miembros del grupo, todos los miembros del grupo aprederán. La responsabilidad se centra em tutorizarse mutualemente y em estar seguros de que todos los del equipo estén preparados para el examen o cualquier otra evaluación individual que hay que llevar a cabo a ayuda del grupo [22].

3) O terceiro elemento, **interação promotora**, é, em nosso ponto de vista, complementar ao elemento anterior, uma vez que o professor deve incentivar os alunos a alcançarem, "face-a-face", o sucesso de todos os outros membros do grupo, por meio de assistências, incentivos verbais, valorização dos esforços do grupo, esclarecimentos dos conhecimento trabalhos, *feedback's* e problematização dos conteúdos tratados. Segundo os autores, fazer isso implica processos cognitivos e de natureza interpessoais, que ocorrem com uma formação de grupos pequenos (de dois a quatro membros).

4) O penúltimo elemento, **habilidades sociais**, trata da responsabilidade dos professores em ensinar aos alunos as habilidades sociais necessárias e adequadas para o trabalho em grupo. O professor também observa e intervém no sentido que aferir se essas habilidades estão sendo aplicadas de forma adequadas. Nas palavras dos autores:

> [...] pedir a indivíduos não capacitados para cooperar tende a se transformar em coisa fútil. Liderança, tomada de decisão, construção de confiança, comunicação e as habilidades para administrar conflitos, são coisas que devem ser ensinadas com tanta precisão e tanto senso de propósito quanto as habilidades acadêmicas (p. 94).

5) O último elemento, **processamento de grupo**, trata de informar que os alunos necessitam de tempo para aprender a trabalhar em cooperação, - ao nosso olhar uma conscientização grupal por meio de oficinas cooperativas através da produção escrita. Para isso, o professor, junto aos alunos, deve identificar quais estratégias maximizam o aprendizado de cada membro e o do grupo.

Como observado, para que o trabalho de cooperação se efetive o professor apresenta um papel importante, pois será ele quem articulará as atividades e os alunos nos pequenos grupos, encorajando-os, liderando-os e também cooperando com eles durante as diferentes situações (AINSCOW 1996, p.56). O trabalho em pequenos

[22] Tradução livre: Quando o êxito depende do aprendizagem de todos os membros do grupo, todos os membros do grupo aprenderão. A responsabilidade individual se centra em tutorizar a si e ao outro de forma mutua de modo que todos do grupo estejam preparados para o exame/atividade ou qualquer outra avaliação individual que necessite da ajuda do grupo.

grupos, para ser constituído como aprendizagem cooperativa, não consiste em uma substituição do trabalho docente – deve ser compreendido como um dos instrumentos que estrutura o trabalho, o estudo nos grupos e a responsabilidade de cada membro (SLAVIN, 1999 citados em CUNHA, SANTOS, 2007). Com isso o professor não deve deixar os grupos sob a responsabilidade dos alunos mais proficientes; o papel do professor durante as atividades cooperativas vai além da formação dos grupos; ele é um articulador, mediador, incentivador, provocador e construtor de conhecimentos juntos aos alunos nos pequenos grupos. Ao trabalhar com a Aprendizagem cooperativa o professor (deve) compreender que os grupos não se constituem a um simples agrupamento de indivíduos (CUNHA, SANTOS, 2007; JOHNSON, JOHNSON, 1992; RIBEIRO, 2011), mas sim, uma oportunidade de construção de saber coletiva, e que para isso se efetive deve-se levar em conta a qualidade dos agrupamentos.

A aprendizagem cooperativa, portanto, constitui-se primordialmente pela forma de grupos de trabalhos, entretanto não são todos os grupos de trabalhos que podem ser intitulados como grupos cooperativos (MOREIRA, 2011).

Bessa e Fontaine (2002, p. 157-158) definem a aprendizagem cooperativa como uma estratégia de ensino-aprendizagem que utiliza díades como recurso primordial do trabalho pedagógico, distinguindo três formas de realizá-la:

> [...] a aprendizagem cooperativa (no sentido estrito do termo), que utiliza pequenos grupos de três ou quatro indivíduos, com diferentes níveis de competências; a explicação por pares, que agrupa os alunos em diádes constituídas por indivíduos com níveis de competência diferentes, cabendo ao mais competente o desempenho do papel de tutor; e a colaboração entre pares, que agrupa igualmente os indivíduos em diádes, constituídas por indivíduos com o mesmo nível de competência.

A constituição de grupos de trabalhos cooperativos obedece, a priori, à interdependência social (anteriormente discutida), à heterogeneidade dos grupos e ao cumprimento de fases que devem ser seguidas e apreendidas pelos membros dos grupos e não serem realizadas de improviso (BERROCAL, ZABAL 1995). Ulric Aylwin (1994 s/p) ao tratar sobre a qualidades dos grupamentos e a importante da escolhas de cada aluno para a composição dos grupos, nos fala que: “dans l'apprentissage coopératif, tous

les aspects de l'activité du groupe sont sciemment choisis, disposés et contrôlés pour assurer le maximum d'apprentissages et de retombées socio-affectives[23]".

Segundo Johnson e Johnson (1999), existem diferentes tipos de grupos de trabalhos utilizados em sala de aula, a saber:

- Grupo de Pseudoaprendizagem: Esse tipo de grupo de trabalho prevê uma formação individualista, pois os alunos, mesmo em grupo, não trocam experiências, não dialogam, não interagem, haja vista que estão centrados em seus próprios objetivos.

Carratero (1998 citado em Ribeiro, 2011) informa que nesse tipo de formação estão presentes aspectos de competitividade, pois os alunos anseiam em alcançar seus objetivos, terminando suas atividades mais rápido do que seus membros do grupo. Nesse tipo de agrupamento. os alunos percebem seus colegas como rivais e ocultam informações/materiais.

Johnson, Johnson e Holubec, (1999 citado em MOREIRA, 2011) informa que esse grupo apresenta menor qualidade de trabalho, haja vista que se desenvolve de maneira individualizada. Segundo os autores, os alunos devem aprender a trabalhar cooperativamente, e os professores são os responsáveis por esse aprendizado.

- Grupo de Aprendizagem Tradicional: Esse grupo é formado com base em uma relativa homogeneidade quanto ao rendimento acadêmico. Existe também uma espécie de concordância entre os membros do grupo quanto à divisão do trabalho, mas não há uma interdependência, visto que alguns alunos são sobrecarregados e outros aguardam as informações destes, que, geralmente, apreciam trabalhar sozinhos como maneira de auto-afirmação diante dos membros e dos educadores.

- Grupo de Aprendizagem Cooperativa: Esse tipo de grupo, como mencionado anteriormente, prevê condições específicas para sua efetivação. Segundo Johnson e Johnson (1999), os alunos, a priori, devem ser instruídos a trabalharem em grupos cooperativos, incentivando-os para a realização e cumprimento das atividades.

Deve ser explicitado aos estudantes que eles só alcançarão o sucesso da atividade se, e somente se, os demais também o alcançarem. É importante que cada estudante exerça uma função no grupo e trabalhe para que cada membro desempenhe a sua com qualidade. Esse aspecto do grupo de aprendizagem cooperativa reflete o auxilio

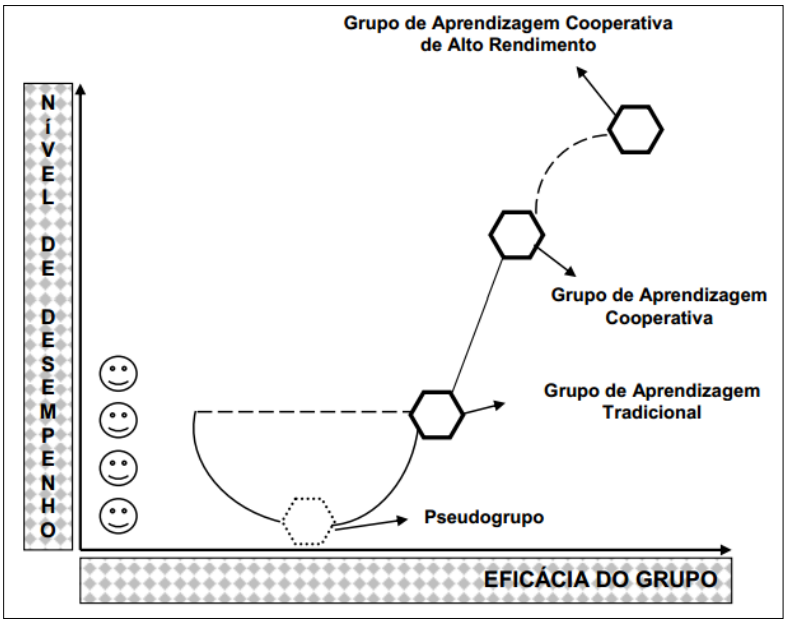
[23] Tradução livre: na aprendizagem cooperativa, todos os aspectos da atividade do grupo são deliberadamente escolhidas, organizadas e controladas para garantir o máximo de de aprendizagem e benefícios de natureza social-emocionais

e a mediação que os alunos desempenham entre si. Estes aspectos (auxilio/mediação) são de suma importância para os alunos com deficiência intelectual em contexto de cooperação, uma vez que estes apresentam fragilidade no campo da metacognição quanto ao aspecto da autoregulação (FIGUEIREDO, POULIN, ARARUNA, 2016) - caso um aluno do grupo ou mesmo o aluno com deficiência apresente dificuldades, certamente os demais do grupo os auxiliarão, haja vista que a dificuldade de um dos membros pode influenciar no desempenho de todo o grupo (FRAILE, 1998). Nesse tipo de grupo, os alunos são incentivados a dialogar, a partilhar experiências, a ouvir o outro e a buscar compreendê-lo, planejando estratégias de resolução de problemas, e avaliando o desempenho individual e grupal. Essas ações (partilhar, ouvir, e etc) podem promover o reconhecimento e o respeito às potencialidades e os limites de seus colegas, possibilitando, assim, a construção de formas que maximizem as primeiras e minimizem as dificuldades.

- Grupo de aprendizagem cooperativa de alto rendimento: esse tipo de grupo apresenta os mesmos requisitos da constituição do grupo anterior. Entretanto, os membros apresentam rendimentos qualitativamente maiores. Nesse grupo, os membros apresentam maior compromisso e responsabilidade com o desenvolvimento das atividades, bem como maior respeito e atenção aos membros, maximizando as mediações entre si. Johnson, Johnson e Holubec (1999) afirmam que o grupo de alto rendimento não é comum, pois a maioria dos alunos não alcança esse nível de rendimento.

Johnson, Johnson e Holubec (1999, citado em Galvão 2012, p. 54), ao tratarem dos tipos de grupos de aprendizagem, elaboraram uma representação do desempenho de cada um desses tipos, enfatizando que o rendimento desses grupos estava relacionado ao modo como fora estruturado. Esse desempenho é ilustrado pela *curva de desempenho* como mostra a figura a seguir:

Imagem 3 - curva de desempenho



Fonte: Johnson e Johnson (1999) *apud* Galvão (2012, p. 54).

A aprendizagem cooperativa constitui-se como estratégia pedagógica eficiente para proporcionar participação e valorização social, promover interação, e enriquecer a aprendizagem de todos os alunos, de forma que eles possam se reconhecer e reconhecer o outro como fontes de conhecimento (AINSCOW, 1997; SLAVIN, 1990; STAINBACK, STAINBACK, JACKSON, 1992). Diferentes autores ressaltam que o uso dessa estratégia desperta nos alunos sentimentos de cooperação, reciprocidade, compreensão, além da capacidade de reconhecer e aceitar às diferenças (CUNHA, SANTOS 2007; GAUTHIER, POULIN, 2003; VINAGREIRO, PEIXOTO, 2000).

O que está em questão é a valorização do papel social do outro como cidadão e sujeito de potencialidades que pode contribuir, cooperar e fomentar novos conhecimentos, sobretudo, a partir da interação com seus pares. Para que isto seja possível, a Escola exerce um papel primordial para a construção e ampliação de ações socioeducativas em prol da valorização e do respeito a todos os educandos, dentro e fora da comunidade escolar (FIGUEIREDO, 2010; POULIN, 2010). E para que isto se efetive, os professores devem propor atividades diversificadas em que haja a participação ativa de todos os alunos, independente de suas condições físicas, sociais, econômicas e intelectuais. As atividades cooperativas poderão ser trabalhadas com os alunos de níveis de compreensão de desempenhos diferentes, “em que não se destacam

os que sabem mais ou os que sabem menos [...] as atividades são exploradas, segundo as possibilidades e interesses dos alunos" (MANTOAN, 2008, p. 63) que se reconhecem como sujeitos autônomos e ativos dessa construção.

Por fim, trataremos a seguir acerca dos aspectos cognitivos implicados na aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual.

2.4Aspectos cognitivos implicados na aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual

O século XX também foi palco da emergência das teorias interacionistas, representadas pela teoria construtivista referendada por Piaget, e pela teoria sócio-histórica referenda por Vygotsky. Em conjunto a essas teorias, advogaram alguns estudos teóricos sobre os aspectos cognitivos implicados na aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual, as quais serão explicitadas a seguir.

Segundo Jean Luc-Lambert (1978) e Figueiredo (2012), dentre os diferentes estudos, determinadas teorias se destacam quanto aos aspectos cognitivos das pessoas com deficiência intelectual. Figueiredo (2012) descreve três, a teoria estrutural-diferencial referendada principalmente por Ellis, a teoria do desenvolvimento de Zigler e a teoria de Piaget aplicada à deficiência intelectual. Jean Luc-Lambert (1978), por sua vez, traz em sua obra theorie deficitaire, theorie developpementale, le modele comportamental – esta ultima fundamentada por Skinner. Contudo, dedicou um espaço separado às pesquisas que trataram do domínio cognitivo, destacando as pesquisas de Piaget, e de Inhelder como pioneiras nos estudos com deficiência intelectual, a partir dos pressupostos piagetianos. No presente ensaio, dedicaremo-nos às três teorias explicitadas por Figueiredo (2012), as quais coincidem, respectivamente, às duas primeiras e as últimas destacas por Lambert (1978).

A teoria estrutural-diferencial advoga que o desenvolvimento cognitivo das pessoas com deficiência intelectual é diferente daquelas que não apresentam esse tipo de deficiência quanto aos aspectos estruturais. Segundo Figueiredo (2012), essa teoria baseou-se na comparação da idade cronológica entre crianças com e sem deficiência intelectual, explicitando que as primeiras apresentam um atraso de desenvolvimento quando comparada às segundas. A autora esclarece que essa teoria não pode ser compreendida pela infantilização da pessoa com deficiência (expressão utilizada por nós

para interpretarmos a autora), ou seja, não se pode compreender uma criança com deficiência intelectual como uma criança dita normal idade menor.

Ellis (1969, p. 563, citado em Lambert, 1978, p. 107) aponta diferenças no desenvolvimento cognitivo entre as crianças com e sem deficiência intelectual. Segundo o autor: “ce sont les différences dans le comportement adaptatif des personnes d’age chronologique identifique qui définissent l'arriération mentale”. Figueiredo (2012), com bases nos autores supracitados, esclarece que essa teoria apresenta características específicas que definem e diferenciam esse comportamento adaptativo das pessoas com deficiência intelectual daquelas sem deficiência. Essas características são:

> [...] dificuldade para fazer transferência de informação utilizando estratégias adequadas (ELLIS, 1969, 1970), dificuldade de planejamento e de estocagem de informação apresentando déficit de memória (ELLIS, 2008; ELLIS, DEACON e WOOLDRIDG, 1985; SMART, O'GRADY e DAS, 1982) e ainda dificuldade para organizar estímulos e informações (FIGUEIREDO e POULIN, 2008; PAOUR, 1988; SPITZ, 1966).

A teoria estrutural-diferencial apresenta duas propostas que explicam tais características do desenvolvimento cognitivo em pessoas com deficiência intelectual (MACMILLAN, 1982 citado em FIGUEIREDO, 2012). A primeira respalda-se na teoria da diferença, a qual postula que “quanto maior a diferença de Q.I maior é a diferença qualitativa entre uma pessoa com deficiência”; e a segunda proposta, denominada de teoria do defeito ou teoria estrutural, afirma “que existe um ponto crítico de Q.I., que determina a diferença entre as pessoas com deficiência e as pessoas ditas normais” (FIGUEIREDO, 2012, p. 18).

Diferentemente da teoria discutida acima, a teoria do desenvolvimento de Zigler advoga que a diferença entre o desenvolvimento cognitivo de uma criança com e sem deficiência intelectual é de natureza essencialmente quantitativa. Lambert (1978, p. 107) esclarece que a base dessa teoria defende que esse desenvolvimento se caracteriza por uma progressão mais lenta, contudo idêntica à de pessoas sem deficiência quanto à sequência dos níveis cognitivos.

Conforme Lambert (1978) e Figueiredo (2012), a teoria do desenvolvimento de Zigler leva em consideração a comparação da idade mental entre os indivíduos com deficiência intelectual e os sem deficiência, destacando que as diferenças observadas nessa comparação “não refletem deficiências cognitivas, mas devem ser interpretadas através de variáveis como motivação e experiência” (FIGUEIREDO 2012, p. 19). É valido ressaltar, destaca Figueiredo (2012), que considerar essas variáveis não significa

“ignorar a importância da inteligência sobre o desenvolvimento” haja vista que é “[...] extremamente importante distinguir os fatores cognitivos dos fatores motivacionais que afetam o desempenho das pessoas com deficiência” (ibdem).

A teoria do desenvolvimento de Zigler (1969) destaca a importância da qualidade das interações sociais e atribui à baixa qualidade dessa interação o desempenho baixo das capacidades dos sujeitos com deficiência intelectual (FIGUEIREDO 2012, LAMBERT, 1978). Segundo essa teoria, os sujeitos com deficiência intelectual, como consequências às sucessivas experiências de fracasso, fazem mais apelo aos meios externos do que aos próprios recursos cognitivos. Segundo Gomes, Figueiredo e Poulin (2010, p. 42), diante de situações de resolução de problema, frequentemente os alunos com deficiência intelectual “se apoiam mais sobre recursos externos, tais como a opinião de um colega, do que sobre seus próprios recursos cognitivos. Ele é fortemente influenciado pela opinião e pela ação do outro”.

Ainda sobre a teoria do desenvolvimento de Zigler, Lambert (1978) afirma que existem dois pontos significativos que devem ser levados em consideração para compreendermos essa teoria: os estudos experimentais de Zigler foram realizados somente com indivíduos com deficiência intelectual leve sem etiologias orgânicas ou genéticas, bem como que o nível intelectual desses sujeitos foi determinado pela idade mental.

Figueiredo (2012), semelhante a Lambert (1978), apresenta uma discussão sobre a diferença entre a teoria estrutural-diferencial e a teoria do desenvolvimento de Zigler. Segundo os autores, o ponto culminante dessa discussão é esclarecer se o desenvolvimento cognitivo das pessoas com deficiência intelectual é qualitativamente ou quantitativamente diferente daquele das pessoas sem deficiência.

Weisz e Yeates, (1981 citados em Moss, Gosselin, Parent, 1992, p. 356), afirmam que essa discussão pressupõe algumas hipóteses: a primeira, intitulada *similar sequence hypothesis* afirma que as pessoas com e sem deficiência intelectual percorrem a mesma sequência de estágio de desenvolvimento cognitivo; e a segunda intitulada *similar structure hypothesis*, afirma que ambas as pessoas apresentam semelhanças quanto à estrutura cognitiva.

Segundo Figueiredo (2012) e Figueiredo, Rocha (2003) as teorias estrutural-diferencial e do desenvolvimento de Zigler geraram muitas discussões dentre a comunidade cientifica, fomentando debates se a diferença quanto ao desenvolvimento

cognitivos dos sujeitos com e sem deficiência intelectual seria de natureza qualitativa ou quantitativa. Conforme Figueiredo (2012), para compreendermos a posição dessas duas teorias, faz-se necessário levar em consideração a variante de pesquisa que cada uma apresenta. Segundo essa autora, as pesquisas que não apresentam sujeitos com deficiência de etiologia orgânica geralmente corroboram com a teoria estrutural. Paour (1991 citado em Figueiredo e Rocha, 2003) afirma que o entrave entre essas teorias decorre do fato das mesmas observarem a deficiência intelectual de pilares distintos.

Os aspectos que norteiam o desenvolvimento cognitivo das pessoas com deficiência intelectual podem ser interpretados também por meio dos estudos piagetianos. Esses estudos demonstraram que o desenvolvimento cognitivo apresenta estágios, os quais são constituídos e organizados através da reestruturação e da complexidade dos esquemas mentais, em uma relação de equilíbrio e desequilibração constante (FONTANA, CRUZ, 1997).

Inhelder (1963) destacou-se por investigar a comparação do desenvolvimento cognitivo de pessoas com e sem deficiência intelectual, com base nos estudos de Piaget, no que concerne à conservação de substâncias, peso e volume (FIGUEIREDO, 2012; TRYPHON, VONÈCHE, 2001). A autora constatou que o desenvolvimento da estrutura de raciocínio e a forma de argumentação de 159 sujeitos com deficiência intelectual eram, aos 13 anos de idade, semelhantes aos de sujeitos ditos normais, durante a passagem do pensamento pré-operatório[24] para o pensamento operatório concreto. Também evidenciou que esses sujeitos apresentam ritmos de aprendizagem mais lentos e dificuldade para mobilizar seus próprios recursos cognitivos, fixando-se temporariamente em níveis intermediários das construções cognitivas, não ultrapassando, assim, as fronteiras das operações concretas. Essa incompletude das estruturas cognitivas decorreria de uma falsa equilibração, viscosidade genética e por oscilações.

A nível de esclarecimento, a fixação, segundo Lambert (1978, p. 167) “implique à la fòis de la vitesse de developpement et le maintien à un stade determiné, sans

[24]Segundo a teoria epistemológica de Piaget (1991), o desenvolvimento cognitivo é estruturado em estágios de desenvolvimento: estágio sensório-motor (crianças de 0 a 24 meses aproximadamente), estágio pré-operatório (crianças de 2 a 7 anos aproximadamente) e estágio operatório, que por sua vez, subdividi-se em estágio operatório concreto (crianças de 7 a 11 anos aproximadamente) e estágio operatório formal.

possibilités de progrés ultérieurs"; a quanto a viscosidade "par une réapparition de schémas anterieurs dans les fonctionnement cognitif actuel d'un sujects".

Figueiredo (2012) intitula como falsa equilibração a fragilidade em superar as características dos estágios anteriores. Sendo assim, as crianças com deficiência intelectual apresentam aspectos de um estágio anterior, mesmo estando em um posterior a esse (viscosidade genética). Figueiredo e Rocha (2003) caracterizam essa viscosidade por uma diminuição gradual do ritmo do desenvolvimento, que resulta em um estágio estacionário. Ou seja, ao contrário do desenvolvimento "normal", as crianças com deficiência intelectual vão tendo o seu ritmo de desenvolvimento diminuído, podendo estacionar em um determinado estágio sem conseguir passar para o seguinte.

A oscilação é conceituada por Inhelder (1963) como uma alternância de respostas características de diferentes estágios com incidência maior em níveis intermediários. Segundo Figueiredo e Rocha (2003) os aspectos de oscilação aparentemente indicam "uma superposição de estágios ou a permanência em um estágio intermediário de evolução". Os resultados da pesquisa relatada pelas autoras supracitadas indicaram a presença de dois padrões de oscilação nos sujeitos com deficiência intelectual: o primeiro demonstrou a "alternância de respostas de diferentes níveis, sem, contudo, permanecerem estabilizadas num estágio precedente" – segundo as autoras esse padrão também foi identificado em sujeitos sem deficiência. O segundo padrão também foi caracterizado pela alternância de respostas, "mas com limitada mobilidade entre os estágios, permanecendo com maior estabilidade de respostas características de estágios precedentes".

Inhelder (1969) apresentou três tipos de oscilações: inquietude, a sugestibilidade e a hesitação. A primeira emerge de problemas de trocas (afetivas e intelectuais) com o meio externo. A sugestibilidade concerne à necessidade de aprovação do outro – esse fenômeno, segundo Figueiredo (2012), Figueiredo e Rocha (2003) e Figueiredo e Poulin (2006), impede que os sujeitos com deficiência intelectual busquem/mobilizem soluções com o interesse de solucionar o problema, mas sim, com o interesse de ser aprovado. Segundo os autores, o fenômeno da sugestibilidade impede esses sujeitos de se adaptarem e de tratarem "os problemas de forma objetiva. Essa necessidade de aprovação presente nos procedimentos cognitivos da criança dificultaria seu processo de decisão quanto à resolução de problemas, resultando em comportamentos de hesitação" (FIGUEIREDO, POULIN, 2008, p. 3). Hesitação, portanto, pode ser definido pela

dificuldade de aplicar os novos esquemas em situações precisas, conforme os referidos autores.

Segundo Figueiredo (2012), Inhelder, como forma de explicação para as oscilações, enfoca os problemas de trocas cognitivas com o meio social. De acordo com a autora, se as pessoas com deficiência intelectual tiverem sucessivas experiências exitosas e significativas com o meio social, este poderá ultrapassar seu potencial, fazendo-se válido, o contrario também se confirma, conforme Zigler (1973 interpretado por Figueiredo 2012, p. 24):

> [...] no caso de ausência de estimulação ou de repetidas experiências de fracasso, a criança pode ter uma performance inferior a sua capacidade. Importante ressaltar que essa regra é igualmente válida para as crianças consideradas normais, pois como ressalta Paour (2001), a dinâmica funcional afeta o desenvolvimento cognitivo das crianças com deficiência intelectual, tanto quanto das crianças sem deficiência.

Ressaltamos que, conforme Paour (2001, p. 1969), a presença dos conceitos falsa equilibração e oscilação não podem, prematuramente, afirmar que há um déficit cognitivo. De forma semelhante, Figueiredo (2012) explana que a presença desses fenômenos não atesta a deficiência, mas sim, provoca complicações no processo cognitivo.

Lambert (1978, p. 167) apresenta em sua obra diferentes pesquisas que confirmaram as hipóteses de Inhelder, as quais evidenciaram que: os sujeitos com deficiência intelectual severa não ultrapassaram o nível da inteligência sensório-motor (WOODWARD, 1959 citado pelo autor); os sujeitos com deficiência intelectual moderada raramente atingem os esquemas das operações concretas, fixando-se no nível pré-operatório (LOVELL, 1966; WOODWARD,1963 citados pelo autor); e que os sujeitos com deficiência leve entre as idades de 13 a 15 anos não conseguem ultrapassar os estágios iniciais das operações formais (LOVELL, 1966 citado pelo autor).

Figueiredo (2012, p. 24-25) também apresentou diferentes pesquisas (NADER-GROSBOIS, 2007; SIMEONSSON, ROSENTHAL, 1991) que analisaram estudos sobre o desenvolvimento cognitivo das pessoas com deficiência intelectual, a partir da teoria de Piaget. Essas pesquisas, segundo Figueiredo, concluíram que as seqüências do desenvolvimento das pessoas com e sem deficiência intelectual são semelhantes, diferenciando-se quanto ao ritmo da passagem entre os estágios. Ainda segundo essa autora, a teoria, de Piaget aplicada à deficiência intelectual conciliou as duas outras teorias (teoria estrutural-diferencial e teoria do desenvolvimento):

> [...] a concepção de que a natureza do pensamento se desenvolve seguindo a mesma seqüência de desenvolvimento seja para as crianças com deficiência seja para as crianças *normais*, apóia a teoria do desenvolvimento de Zigler. Enquanto, a concepção de que as crianças com deficiência apresentam características estruturais específicas, apóia a teoria estrutural/diferencial (p. 25).

Gomes, Figueiredo e Poulin, (2010) elencam algumas características do desenvolvimento cognitivo das pessoas com deficiência intelectual em contexto de resolução de problemas. Segundo os autores, esses alunos vivenciam dificuldades em centrar a atenção em aspectos que auxiliam na compreensão das consignas emitidas pelos docentes. Esse "problema de atenção seletiva" (p. 42) implica na dificuldade de compreenderem o que os outros esperam dele e, como consequência, apresentam dificuldade em orientar e planejar a execução das tarefas. Outro aspecto do desenvolvimento cognitivo das pessoas com deficiência intelectual destacado pelos autores é o déficit na memória de trabalho.

Segundo os autores supracitados, as pessoas com deficiência intelectual não "utilizam as estratégias cognitivas de repetição interna ou de agrupamento de informação que permitiriam reter as informações úteis à resolução do problema. Eles facilmente esquecem elementos importantes para a realização eficiente da tarefa" (GOMES, FIGUEIREDO, POULIN, (2010, p. 43). Essas dificuldades pode acarretar em fraglidades na auto-regulação, comprometendo a análise/avaliação de suas próprias ações, no levantamento de soluções eficazes para a resolução de problemas, e podem comprometer a transferência de saber. Esses aspetos constituem-se como um dos maiores desafios para o professor, pois será ele quem deverá elaborar circunstancias e estratégias de ensino que permitam a todos os alunos apreenderem os conhecimentos construídos em sala de aula comum.

É consenso entre os diferentes autores (FIGUEIREDO, 2012; FIGUEIREDO, POULIN, 2006; GOMES, 2006; GOMES, FIGUEIREDO, POULIN, 2010; LAMBERT, 1978) que as investigações sobre o desenvolvimento cognitivo das pessoas com deficiência intelectual ainda são raras, constituindo-se como um campo fértil de exploração, principalmente quando se investiga esse desenvolvimento aplicado à sala de aula regular, onde esses sujeitos deveriam ser mobilizados a superar suas limitações e maximizar suas potencialidades.

3. CAMINHOS PERCORRIDOS: PROCEDIMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

A presente tese ancora-se em uma abordagem qualitativa, centrando-se na investigação da aprendizagem da língua escrita de sujeitos com deficiência intelectual em contexto de aprendizagem cooperativa em sala comum. Compreendemos que a presente pesquisa seja qualitativa, pois aporta-se sob a análise processual da aprendizagem, considerando as diferentes variantes que influenciam [ou não] o avanço conceitual da escrita dos nossos sujeitos com deficiência ao longo da investigação, tais como a interação, aspectos de natureza socioafetiva, e aportes cognitivos e metacognitivos que caracterizam o funcionamento intelectual destes sujeitos.

Corroboramos, portanto, com Biklen & Bogdan (2003, p. 49) quando afirmam que as pesquisas qualitativas exigem que o universo científico "seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo". Assim, ao optarmos por uma pesquisa qualitativa, poderemos interpretar a aprendizagem da escrita de alunos com deficiência intelectual em um ambiente (*lócus*) natural de ensino-aprendizagem, verificando se/como a aprendizagem cooperativa influencia na qualidade das produções escritas desses alunos. Essa interpretação será possível devido ao contato direto com o objeto de estudo e seu contexto, ou seja, poderemos interpretar as motivações e as concepções que muito determinam/influenciam à interação e a aprendizagem nos grupos de alunos durante a construção da escrita ou como nos fala Vygotsky (1991, p. 74) estudamos nosso objetivo de estudo durante seu processo de mudança, em seu movimento natural. O autor ao tratar dos métodos em pesquisa, afirma que:

> [...] *Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança* [grifos do autor]*;* esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças - do nascimento à morte - significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que *é somente em movimento que um corpo mostra o que é* [grifos do autor].

Consideramos que nosso estudo se constitui por uma pesquisa do tipo fundamental, com caráter experimental ou orientado à aplicação. Nossa pesquisa se constitui como fundamental porque possibilitou ampliar os conhecimentos específicos

de uma dada população por meio da aplicabilidade de uma metodologia especifica, ou seja, nossa pesquisa ampliou os conhecimentos sobre a apropriação do sistema de escrita alfabética de quatro alunos com deficiência intelectual que compõe o grupo experimental após vivenciarem sessões de atividades em grupos organizados a partir da Aprendizagem Cooperativa. Nossa pesquisa também apresenta-se de caráter experimental porque controlamos de maneira sistemática algumas variáveis, como, manter um grupo controle com dois sujeitos com o mesmo perfil dos quatro alunos do grupo experimental que participaram das sessões de produção escrita em grupo; para o grupo controle e experimental selecionamos alunos que estudavam na rede pública municipal, apresentavam faixa etária aproximada, frequentavam o Atendimento educacional especializado, estudavam entre o 1º ao 3º ano do ensino fundamental, e apresentavam-se no inicio da pesquisa níveis conceituais de escrita silábico.

Nosso estudo também foi do tipo colaborativo, por trabalharmos em parceira com os professores das três salas participantes. Estes professores atuaram como coparticipantes, ajudando na delimitação dos temas das atividades escritas, assim como na seleção dos diferentes gêneros textuais em cada sessão do estudo. Alguns autores afirmam que as pesquisas em colaboração com demais profissionais envolvem uma relação dialética e dinâmica com o objetivo de estudos; envolve a interpretação e análise de valores, aptidões, crenças e atitudes, levando em consideração as diversas e inúmeras mudanças do meio e para o meio (ANDRÉ, 1995; CHIZZOTTI, 1991; MINAYO, 1994).

A seguir apresentaremos os procedimentos da pesquisa, delimitando do *lócus* do estudo, os sujeitos e os procedimentos para o desenvolvimento das sessões de produção escrita em grupos cooperativos.

3.1. Procedimentos Metodológicos

Nossa tese contou com oito etapas procedimentais, a saber:

1. Delimitação do perfil dos sujeitos e estudo exploratório do campo da pesquisa,
2. Aplicação de pré-testes,
3. Envio da proposta de tese ao Comitê de Ética em pesquisa,
4. Estudo piloto,
5. Observação das condutas intra e interpessoais dos alunos com e sem deficiência intelectual em sala comum,

6. Atividade de produção escrita em pequenos grupos - Atividade preliminar/atividade zero
7. Desenvolvimento de 35 sessões de produção escrita em contexto de aprendizagem cooperativa em cada turma selecionada para a pesquisa,
8. Aplicação de pós-testes.

3.1.1. Delimitação do perfil dos sujeitos e estudo exploratório do campo da pesquisa

Delimitação do perfil dos sujeitos

A escolha pela Escola comum se deu por acreditarmos que este contexto pode provocar mudanças sociais, cognitivas e socioafetivas em todos os alunos, constituindo-se como um ambiente ideal para a promoção de aprendizagens tanto para alunos com e sem deficiência (TRONCOSO & DEL CERRO, 2004) em um ritmo de cooperação entre eles, e entre estes e seus professores. Para a escolha das escolas elencamos critérios para a seleção dos seis sujeitos que constituíram o grupo experimental e o grupo controle. Os critérios foram:

- Estar matriculado nas series iniciais do ensino fundamental (1º, 2º, 3º anos) da Rede de ensino municipal de Fortaleza - a limitação desse intervalo foi necessária, uma vez que nosso estudo centra-se na investigação na emergência da língua escrita em contexto de aprendizagem cooperativa, portanto os sujeitos e seus colegas de grupos deveriam pertencer às series que compõe o ciclo de alfabetização.
- Ter idade entre 7 e 11 anos - esse intervalo refere-se a faixa etária dos alunos que estão [ou deveriam estar] em processo de alfabetização, se considerarmos a temporalidade etária do ciclo de alfabetização estabelecido pelo Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, programa de instancia federal que orienta as práticas e a organização dos três primeiros anos do ensino fundamental;
- Apresentar deficiência intelectual (com laudo);
- Ser acompanhado pelo Atendimento Educacional Especializado - este aspecto foi determinado na tentativa de que possíveis avanços ou não fossem justificados pela presença do acompanhamento ou pela falta dele, ou seja, a presença desse critério visa controlar uma possível variante que influenciaria na análise e interpretação dos dados da pesquisa;

- Apresentar nível conceitual de escrita silábico - selecionamos este nível por apresentar, conforme Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro *et. al.* (2003), aspectos qualitativos importantes para a emergência dos níveis mais avançados de escrita; os alunos neste nível segundo os referidos autores já superaram a fase de correspondência global entre a pauta escrita e a expressão oral, e alcançaram uma correspondência entre as partes do texto (letras) e as partes da expressão oral (recortes silábicos dos nomes). E mais, esse nível revela que, pela primeira vez, as crianças levantam hipóteses claras de que a pauta escrita representa as partes sonoras da fala, contudo ainda não sabem como as letras notam (MORAIS, 2012).
- Ter assiduidade na sala comum - esse aspecto é fundamental, uma vez que nosso estudo foi realizado na sala comum.

Estudo exploratório do campo da pesquisa

A fim de selecionarmos os sujeitos e o local para a realização da pesquisa, entramos em contato com a Célula da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza via processo para sabermos quais escolas da Rede apresentavam sala de recursos multifuncionais, atendendo alunos com deficiência intelectual (com laudo). Essa solicitação foi importante porque no ano em que realizamos nosso estudo [2014] algumas essas salas estavam sendo temporariamente fechadas.

No estudo exploratório nos deparamos com algumas dificuldades significativas. A baixa assiduidade dos alunos com deficiência intelectual foi relatada por diferentes professores, o que impossibilitava a seleção dos alunos, haja vista que este critério era de fundamental importância para o andamento do estudo. Encontramos também alunos com deficiência intelectual com nível conceitual de escrita silábico, fora da faixa etária determinada e/ou fora na ano/serie pretendida.

Também nos deparamos com alunos deficiência intelectual que estavam dentro da faixa etária e ano/serie, mas apresentavam níveis conceituais distintos daquele estabelecido para a pesquisa, como o nível pré-silábico e alfabético.

Visitamos 63 escolas da Rede municipal de Fortaleza, mas somente quatro destas apresentaram alunos[25] com deficiência intelectual que obedeciam aos critérios de seleção determinados para a presente pesquisa. Em duas delas (Escola A e B)

[25] Ressaltamos que os nomes dos alunos tratados nesta tese são fictícios a fim de preservar a identidade dos sujeitos, assim como a identidade das escolas. Por isso chamaremos de Escola A, B, C e D.

selecionamos os quatro sujeitos da pesquisa, em uma (Escola C) selecionamos os dois alunos do grupo controle, e na quarta escola (Escola D) realizamos o estudo piloto.

É importante destacar que optamos por ter um grupo controle em nossa tese porque julgamos importante comparar os dados de alunos que participaram do experimento com os dados de sujeitos que não participaram, mas que apresentavam os mesmos perfis no inicio da pesquisa. Os dados do grupo controle nos permitiram levantar importantes considerações acerca da contribuição e da influencia que a Aprendizagem Cooperativa teve nos avanços conceituais da língua escrita dos nossos quatro sujeitos do grupo experimental, bem como na emergência de comportamentos considerados pró-ativos durante as sessões de produção escrita.

Diante do exposto, na escola A selecionamos Gustavo (2º ano manhã) e na Escola B Marcos e Ycaro (2º ano tarde - mesma turma) e Paulo (3º ano manhã). Na escola C selecionamos Cauan e Kauê (3º ano tarde - mesma turma). E na escola D um aluno com deficiência intelectual com pouca assiduidade e por este motivo foi selecionado apenas para a realização do estudo piloto.

É importante destacarmos que, por motivo de acesso à escola optamos pelos sujeitos da escola B ao em vez da escola C - esta escola distanciava-se bastante das demais, sendo inviável o deslocamento para ela nos dias da pesquisa. Assim como pelo quantitativo de alunos com o perfil pretendido ser maior.

A seguir apresentaremos os procedimentos para a aplicação do pré-teste.

3.1.2. Aplicação de pré-testes

Para os pré-testes realizamos três avaliações a fim de averiguamos a escrita, a leitura e o nível cognitivo por meio de provas operatórias dos seis sujeitos com deficiência intelectual antes do desenvolvimento das atividades em grupos cooperativos – lembrando que somente os quatro sujeitos do grupo experimental participaram dessas sessões.

Essas avaliações foram filmadas com o objetivo de registrar os dados com a máxima fidedignidade para o processo de comparação e análise entre resultados iniciais e finais da pesquisa.

As avaliações que correspondem aos pré-testes de escrita foram o ditado de cinco palavras do mesmo grupo semântico (rã, gato, pássaro, tubarão, lagartixa) e uma frase (O tubarão come peixe.).

O pré-teste de leitura realizou a partir de um cartão com uma imagem contento uma frase que correspondia à gravura, como mostra a imagem a seguir.

Imagem 4 – pré-teste de leitura

Os pré-testes de natureza cognitiva foram realizados a partir da conservação de massa e da conservação de liquido, e a prova infralógica figures graduées.

Como dito anteriormente, um dos critérios para a seleção dos sujeitos é apresentar nível de escrita silábico. Portanto, todos os pré-testes de escrita apesentaram o referido nível conceitual. No pré-teste de leitura os seis sujeitos demonstram situar onde devemos ler, apontando para o texto. Por outro lado as hipóteses do que estava escrito eram baseadas na presença do desenho.

Abaixo apresentamos o perfil do seis sujeitos e os dados do pré-testes das provas cognitivas.

Tabela 1 – Síntese do perfil dos sujeitos da pesquisa

	Sujeitos	**Ano/Serie**	**Faixa etária**	**Nível operatório: figures graduées pré-teste**	**Nível operatório: Conservação de massa Pré-teste**	**Nível operatório: Conservação de liquido Pré-teste**
G.E	Gustavo	2º ano do EFI Escola A	9 anos	intuitivo superior	Pré-operatório intuitivo	Pré-operatório
	Marcos	2º ano do EFI Escola B	10 anos	nível superior	Pré-operatório intuitivo	Pré-operatório
	Ycaro	2º ano do EFI Escola B	9 anos	intuitivo superior	Pré-operatório intuitivo	Pré-operatório
	Paulo	3º ano do EFI Escola B	10 anos	intuitivo superior	Pré-operatório intuitivo	Pré-operatório

G.C.	Cauan	2º ano do EFI Escola C	9 anos	nível superior	Pré-operatório intuitivo	Pré-operatório
	Kauê	2º ano do EFI Escola C	10 anos	intuitivo superior	Pré-operatório intuitivo	Pré-operatório

Legenda – EFI: Ensino fundamental I / G.E.: Grupo Experimental / G.C.: Grupo Controle

3.1.3. Envio da proposta de tese ao Comitê de Ética em Pesquisa

Após a seleção da escola e dos sujeitos submetemos nosso estudo ao Comitê de Ética em pesquisa, cuja aprovação encontra-se inscrita sob o código 37090214.3.0000.5054.

3.1.4. Estudo Piloto

O estudo piloto teve por objetivo principal averiguar as principais dificuldades da aplicabilidade das atividades de produção escrita em grupos. Esse estudo foi realizado na escola D em que encontrava-se matriculado um aluno com deficiência intelectual no 3º ano do ensino fundamental. Realizamos três atividades de produção escrita em grupo durante uma semana em dias alternados (segunda, quarta e sexta-feira).

Ao chegarmos na sala explicamos o objetivo da atividade [produção de um texto coletivo em grupo] e não destacamos nenhuma regra de organização grupal ou sobre a aprendizagem cooperativa, assim como nenhuma regra de produção escrita. Informamos, apenas, que os grupos seriam constituídos por três, sendo o escriba escolhido por nós e pela professora – deixamos a organização dos grupos sob organização da turma, e como esperado observamos a união de grupo homogêneo do ponto de vista da língua escrita, conforme nos informou a professora, e grupos constituídos sob o critério da afinidade, contudo o aluno com deficiência não tinha sido escolhido, assim como outros com desempenho acadêmico mais elementar e status social mais desfavorecido em comparações com outros da sala. Decidimos, então, reorganizar e selecionarmos de forma que os grupos apresentassem pelo menos um aluno com nível silábico (que por sua vez seria o escriba do grupo) e um aluno alfabético. Essa experiência nos impulsionou à também organizarmos e selecionarmos os alunos para a composição dos grupos que estariam nossos sujeitos com deficiência intelectual de nossa tese, por isso justifica-se o período de observação nas três salas participantes antes do desenvolvimento das atividades de produção escrita em grupo.

A partir do estudo piloto averiguamos a necessidade de construir instrumentos para determinação dos diferentes papeis no grupo e instrumentos para apoiar a fala dos membros. Assim como modificamos as atribuições dos papeis dos colegas do grupo, ressaltando a importante de evitarmos o ditado explicito e mecânico a fim de que o grupo todo reflita sobre o sistema de escrita alfabético, haja vista que averiguamos em todos os grupos da turma do estudo piloto que esta foi a única estratégia utilizada pelos membros para auxiliar o colega que estava sendo o escritor na equipe.

Também resolvemos inserir nos papeis atribuições comuns aos membros a fim de que o grupo constitua a autoregulação, principalmente quanto a brigas de natureza socioafetivas. Este aspecto foi muito observado nas duas primeiras atividades do estudo piloto – os grupos não se entendiam, e pediam quase 40 minutos discutindo, brigando e até utilizando-se de agressões físicas e verbais uns com os outros.

Esses ajustes possíveis e necessários em nosso estudo corroboram com a perspectiva de Anadon (2005, p. 21) ao afirmar que a pesquisa qualitativa é centrada em problemas "da prática com o objetivo de buscar soluções, provocar e avaliar resultados [...] dados numa retroação constante que permite avaliar os resultados e alterar, se necessário, o percurso da investigação".

A observação das atividades piloto revelou, portanto, que todos os alunos (com e sem deficiência intelectual) necessitavam de instrumentos concretos/visuais para compreenderem as funções de cada membro no grupo, mas que deixassem as mãos livres, uma vez que as fichas coladas na tabela ou as fichas de papel entregue a cada um no grupo (como sugerem Lopes e Silva, 2008, 2009) não surtiram efeito nos alunos desta turma, uma vez que eles as derrubavam constantemente e utilizavam-nas de forma inadequada, jogando um no outro, batendo no colega ou abandonando-as. Deste modo construímos três tipos de crachás, com imagens e cordões de cores diferentes, a saber:

- Crachá com cordão laranja e imagem do Peter Pan:
    - Papel: animador e controlador do grupo e do tempo
    - Atribuições: anima o grupo quando estiver desanimado e/ou desconcentrado, controla do tempo e o grupo, evitando conversas desnecessárias e brigas, bem como auxilia o membro que estiver com a crachá da letra A na construção do texto, não deixando-o soletrar as letras;
- Crachá com cordão amarelo e imagem da Letra A:

- Papel: provocador de ideias e conflitos saudáveis
- Atribuições: explica com maior ênfase os aspectos pertinentes ao sistema de escrita alfabética, ressaltando a relação grafema/fonema, os sons das palavras para a escrita do texto; instiga os colegas a planejarem o texto e a refletir sobre a escrita e o texto tratado nas atividades, sem, contudo, explicitar respostas; evita conversar paralelas e discussões desnecessárias; também não deixa o outro colega soletrar as letras;

- Crachá com o cordão verde e de uma Folha de papel:
  - Papel: escritor e regulador do grupo
  - Atribuições: escreve o texto coletivo no grupo; instiga a discussão com os colegas, fomentando ideias para o planejamento do texto; evita brigas desnecessárias entre os demais membros do grupo;

Abaixo segue a ilustração dos referidos crachás.

Imagem 5 – crachá das responsabilidades individuais nos grupos

Construirmos também a partir do estudo piloto instrumentos concretos/visuais para os alunos apoiarem suas interlocuções no grupo, uma vez que o barulho devido às conversar paralelas e o desrespeito à fala do colega eram aspectos que se sobressaíram ao longo das três atividades. Esses instrumentos simbólicos apresentam duas faces: em uma delas a imagem de uma boca aberta, representando a permissão à fala; na outra face imagens de uma orelha, um olho e uma boca fechada, representado a posição de ouvinte e apenas de observador à fala do colega.

A organização desses instrumentos simbólicos funcionava da seguinte maneira: quanto um membro do grupo estivesse com a face da imagem com a boca aberta os

demais estariam com a face de seus instrumentos com o olho, a orelha para cima ou visíveis. Abaixo segue a imagem dos instrumentos simbólicos.

Imagem 6 – instrumentos simbólicos para solicitar sua vez de falar no grupo

É importante ressaltar que esses instrumentos simbólicos foram construídos com o objetivo de que os alunos apreendessem a respeitar a fala dos colegas, esperando sua vez de se pronunciar no grupo ou cedendo a sua posição de falar ao parceiro quando fosse necessário – tal objetivo era válido para todos os alunos dentre as três salas participantes do estudo, e, principalmente, aos nossos sujeitos com deficiência intelectual. E mais, esperávamos como meta, como de fato ocorreu, que esses instrumentos ao longo da pesquisa ficassem em desuso e as regras internalizadas, ou seja, que o respeito à fala do colega e a espera pela sua vez fossem apreendidas de tal forma que tornassem-se condutas espontâneas e fluidas no interior dos grupos sem a necessidade de ter os instrumentos em mãos. Desta forma corroboramos com Oliveira (1997, p. 35) ao afirmar que “ao longo de desenvolvimento, o individuo deixa de necessitar de marcar externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real”.

A partir do estudo piloto decidimos também levar às sessões da pesquisa um relógio de parede para os grupos regularem o tempo da atividade.

3.1.5. Observação das condutas intra e interpessoais dos alunos com e sem deficiência intelectual em sala comum: seleção dos colegas para compor os grupos

A necessidade de observarmos as condutas dos alunos com e sem deficiência intelectual emergiu da experiência do estudo piloto, tendo como objetivos selecionar os colegas que constituíram os grupos de nossos sujeitos, e averiguar as condutas intra e interpessoais destes sujeitos em sala, tecendo um perfil inicial dos mesmos.

A observação do tipo participante, em que interagíamos quando necessário no ambiente (*in loco*), durou 5 dias corridos e foi realizada dentre as três salas selecionadas. Dialogávamos constantemente com os professores a fim de elencarmos os alunos mais proficientes na língua escrita para utilizarem o crachá amarelo com a imagem da letra A (geralmente estes alunos apresentavam nível de escrita alfabético); os alunos com nível silabico-alfabético para utilizar o crachá laranja; e os alunos com nível silábico para utilizar o crachá verde e exercer o papel de escritor no grupo - existia um numero pequeno de alunos com nível pré-silabico, no qual utilizavam o crachá laranja do PeterPan.

Os grupos, portanto, eram constituídos por três alunos, preferencialmente, com a seguinte distribuição: um no nível silábico-alfabético, um alfabético e outro silábico.

A observação das relações entre os sujeitos com deficiência e seus colegas, e a observação de suas condutas em sala comum, auxiliaram na seleção dos colegas também em relação a afinidade. Contudo, os quatro sujeitos ao longo dos cinco dias de observação não demonstraram uma relação afetuosa com seus colegas ao ponto de algum ser determinante para a pesquisa. De forma reciproca não observamos afinidade dos colegas em relação aos nossos sujeitos, fazendo-se pertinente a escolha dos colegas pelo critério da proficiência na língua escrita.

3.1.6. Atividade de produção escrita em pequenos grupos - Atividade preliminar/atividade zero

Nessa etapa organizamos os grupos e solicitamos a escrita de um anuncio em grupo - este gênero foi acordado com os três professores das salas participantes. Não foi dada nenhuma instrução para os alunos quanto à aprendizagem cooperativa, tão pouco quanto as estratégias de produção em grupo, apenas delegamos o escritor de cada grupo.

Observamos que dificuldades de realização da atividade em grupo eram semelhantes às encontradas no estudo piloto, principalmente quanto ao isolamento dos nossos sujeitos por parte dos colegas do grupo.

Essa atividade preliminar (atividade zero) foi realizada com o objetivo de examinarmos em nosso estudo as primeiras condutas dos nossos sujeitos em grupo e de seus colegas de uma atividade de produção escrita. É importante ressaltar que essa atividade não foi contabilizada na analise dos nossos dados, mas foi utilizada como subsidio prático para iniciarmos as discussões sobre o trabalho em grupos cooperativos no primeiro momento de reflexão coletiva sobre esta temática que ocorreu no dia seguinte desta atividade.

3.1.7. Desenvolvimento das atividades de produção escrita em contexto de aprendizagem cooperativa

É importante reiterar que nossa tese teve por objetivo analisar se a Aprendizagem Cooperativa constitui-se fator de evolução psicogenética da língua escrita de alunos com deficiência intelectual em contexto de sala de aula comum. Assim como, analisar se existiram diferenças na evolução da escrita silábica entre os alunos com deficiência intelectual que participaram das sessões de Aprendizagem Cooperativa e aqueles do grupo controle; e investigar se os alunos com deficiência intelectual apresentam comportamentos pró-ativos durante as sessões de produção escrita em contexto de aprendizagem cooperativa em sala de aula comum.

A fim de alcançarmos os objetivos supracitados realizamos 35 sessões de produção escrita a partir de diferentes gêneros textuais dentre as três salas participantes com todos os alunos, centrando-se nossa analise sob os quatro grupos dos alunos com deficiência intelectual.

Em cada sessão foi produzido 1 (um) texto coletivo, ou seja, nossos sujeitos produziram um total de 140 atividades. Contudo, devido ao grande volume de dados selecionamos 15 atividades de cada sujeito da pesquisa tendo como critério de escolha o primeiro período da pesquisa (P1) que corresponde da 1ª à 5ª sessão, o segundo período (P2) da pesquisa que perdura entre a 16ª à 20ª sessão, e o terceiro período da pesquisa (P3) que foi da 31ª à 35ª sessão. A escolha por esse tipo de recorte (inicio, meio e fim) decorreu da necessidade de analisarmos gradualmente a evolução dos dados.

Realizávamos duas sessões por semana com duração de tempo que variou ao longo do estudo em decorrência das interações e da própria organização interna dos grupos. Assim as sessões em P1 duravam entre 1 hora e meia à duas horas; em P2 as sessões variavam entre 1 hora e 1 hora e 30minutos; em P3 as sessões duravam entre 40 minutos e 1 hora.

A seguir apresentaremos o desenvolvimento das sessões de produção escrita em contexto de aprendizagem cooperativa.

Nas sessões de produção escrita iniciávamos com um momento de reflexão sobre a atividade anterior - no caso da primeira sessão este momento de reflexão coletiva partiu da experiência deles na atividade preliminar/atividade zero. Durante esses momentos de reflexão, fomentávamos a participação de todos, inclusive de nossos sujeitos.

A reflexão era subsidiada pela formação em Aprendizagem Cooperativa, destacando os cinco critérios referendados por Johnson e Johnson (1999a, 1999b) que estrutura a implantação dessa metodologia, a saber: interdependência positiva, responsabilização individual, interação promotora, habilidades sociais e processamento de grupo. Esse tipo de instrução prévia às atividades práticas com a aprendizagem cooperativa corrobora as orientações de Johnson, Johnson e Holubec (1999) e Lopes e Silva (2008, 2009). Em nosso estudo também instruímos os grupos constantemente quanto à compreensão da aprendizagem cooperativa ao longo de todas as sessões de trabalho e não somente no inicio das sessões.

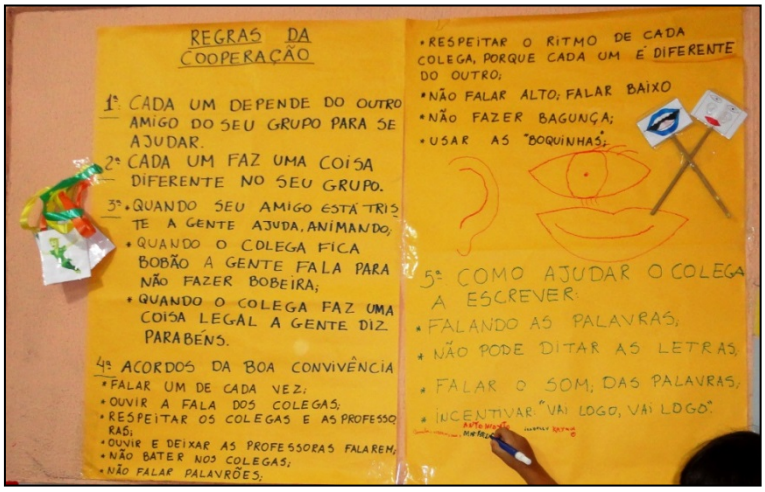
Como forma de todos apreenderem a proposta de trabalho cooperativo construímos junto com os alunos das três salas quadros com a interpretação das turmas quanto aos critérios da aprendizagem cooperativa, e recorríamos constantemente a eles para explicitarmos alguma regra ou corrigir alguma conduta de encontro a proposta. As regras expostas nos quadro de cada turma emergiram em decorrência da interpretação destas sobre os critérios da Aprendizagem cooperativa. No primeiro dia da pesquisa (após a atividade zero) apresentamos as turmas os cinco critérios e solicitamos a interpretação dos alunos para serem elencadas nos cartaz.

Apresentaremos abaixo a interpretação dos critérios dentre as três salas da pesquisa.

A primeira regra da aprendizagem cooperativa ***Interdependência Positiva*** foi interpretada[26] como *cada um depende do outro colega do seu grupo se ajudar*. Essa interpretação gradualmente foi substituída pela expressão *eu dependendo de você e você depende de mim*. A segunda regra ***Responsabilidade individual*** foi interpretada como "*cada um faz uma coisa diferente no grupo*". A terceira corresponde a ***Interação face-a-face*** e foi interpretada de três formas: *quando seu amigo está triste a gente ajuda, animando; quando o colega fica bobão a gente fala ora não fazer bobeira; quando o colega faz uma coisa legal a gente diz parabéns.* A quarta regra da aprendizagem cooperativa é a ***Habilidade social*** foi interpretada como as regras da boa convivência entre os colegas de grupos, sendo destacas as seguintes ações: *falar um de cada vez, ouvir a fala dos colegas, respeitar os colegas e os professores, ouvir e deixar as professoras falarem, não bater nos colegas, não falar palavrões, respeitar o ritmo de cada colega porque cada um é diferente do outro; não falar alto falar baixo, não fazer bagunça e usar as boquinhas*. A quinta regra ***Processamento de grupo*** foi interpretada a partir das diferentes formas que o grupo poderia se ajudar para maximizar a escrita do texto. Os alunos elencaram: *falar as palavras ao em vez de ditar, falar o som das palavras para os colegas ouvirem e escreverem, e dar incentivos.*

Segue a imagem das regras supracitadas nos cartazes das salas participantes.

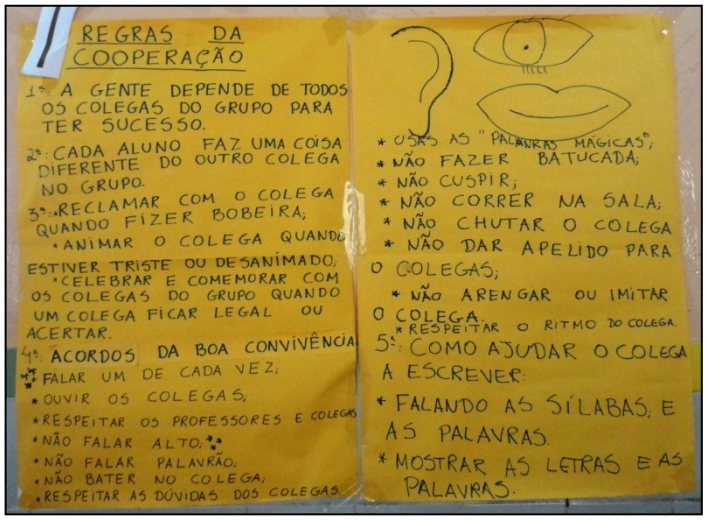
Imagem 7 : regras da aprendizagem cooperativa sala de Marcos e Ycaro



[26] As frases que compõe o cartaz são expressões literais das falas dos alunos das turmas.

Abaixo segue as regras da sala de Paulo.

Imagem 8 - regras da aprendizagem cooperativa da sala de Paulo



Concomitante às explicações sobre as regras da aprendizagem cooperativa destacávamos algumas regras de produção escrita em grupo, como deixar o colega escrever espontaneamente, enfatizar o som das palavras, dar exemplos de palavras com o mesmo som inicial ou final, buscar no espaço da sala aportes linguísticos para a resolução de problemas (como palavras, silabas, letras, e números) ao em vez de ditar, instigar os colegas a pensarem no planejamento do texto antes da escrita do mesmo. Esses aspectos também estavam presentes em nossa mediação nos grupos.

Posteriormente explicávamos a atividade de produção escrita, distribuíamos os materiais (instrumentos simbólicos com a imagem das boquinhas, crachás, e papel oficio).

Esse momento de reflexão coletiva durava em P1 aproximadamente entre 30 a 20 minutos, em P2 entre 20 e 15 minutos, e em P3 esse momento reflexão era orquestrada por nos, mas protagonizado pelos próprios alunos com e sem deficiência, pois eles mesmos nesse período já demonstravam autonomia de organizar os grupos, distribuir os materiais e elencar pontos positivos e negativos da atividade anterior – essa autonomia foi averiguada no final do segundo período.

É importante ressaltar que o critério Processamento de grupo em nosso estudo foi realizado de três formas: ao longo da atividade escrita por meio de questionamentos que realizados por nos para auxiliar a avaliação do grupo quanto ao seu desempenho, no

final da atividade quando os grupos apresentavam suas produções e na sessão seguinte quando discutíamos coletivamente.

O trabalho com gêneros textuais em contexto de cooperação

As atividades de produção escrita constituíram-se pela escrita de diferentes gêneros, como lista, bilhete, convite, receita, anúncio e notícia. Também realizamos outros tipos de textos, como reconto e relato de experiência. A escolha desses gêneros variou conforme o planejamento de cada sala. A produção dessas atividades era realizada logo após a instrução prévia sobre os critérios da aprendizagem cooperativa. Para tanto, utilizávamos de diferentes suportes como, jornais, revistas, embalagens, rótulos e dentre os outros a fim de inserir os alunos no contexto de circulação sociais dos textos que eles iriam produzir em grupo. Consideramos importante a utilização desse tipo de material, pois mostra "como a própria sociedade se organiza [...] e os gêneros são a manifestação mais visível desse funcionamento que eles ajudam a constituir, envolvendo crucialmente linguagem, atividade enunciativa, intenções e outros aspectos" (MARCUSCHI, 2011, p. 25).

Os grupos, antes da atividade, eram orientados a realizarem o planejamento do texto e posteriormente o grupo realizava a produção, sendo os alunos com deficiência intelectual responsáveis pela escrita do texto. Orientávamos que os alunos com crachá amarelo [nível alfabético] lesse para o grupo os materiais de referencia - se trabalhássemos um texto jornalístico, como uma noticia pedíamos para procurar no jornal esse texto e discutir coletivamente a estrutura do mesmo, e a proposta para a escrita do texto coletivo.

Consideramos em nosso estudo que quando aprendemos a ler e a escrever trabalhando com suas funções sociais, estamos constantemente construindo textos. Utilizamos esses textos para nos comunicar, interagir, apreender, existir! Assim, o texto emerge de uma situação comunicativa, e com ele brotam significados organizados em uma dada estrutura que, por sua vez, é o elo entre o destinatário e o emissor (SILVA, 2012). Como existem diversas situações comunicativas, também haverá diversos e variados textos com seus significados e estruturas específicas que possibilitarão para a interação comunicativa. A organização desses textos que emergem dessas situações comunicativas e que possibilitam o diálogo, são denominadas como gêneros textuais (MELO, 2003).

Desta forma, os gêneros também são objetos de conhecimento, e como tal, devem ser inseridos nos currículos pedagógicos por meio de atividades estratégicas. Entretanto, essa relação entre os portadores de textos e sua finalidade, culminando em um determinado gênero textual, não é facilmente assimilada pelas crianças. Elas precisam de tempo e de suporte para apreender que para cada situação comunicativa existe um gênero textual que dará suporte a essa necessidade/objetivo; que cada gênero apresenta uma estrutura própria e universal. Tal dificuldade pode (e deve!) ser minimizada por meio de atividades de produção textual (silva, 2012). Por isso em nosso estudo todos os alunos em grupo liam e exploravam os materiais, trocavam entre si, dialogavam, discutiam (principalmente quando o assunto da noticia ou manchete era sobre um time local ou sobre alguma obra próxima as suas residências), não se detendo somente ao proposto: observavam que aquele suporte tinha tirinha com piadas, e receitas, como observamos na fala de Paulo ("tia olha aqui o que o cara do Vovô, fazendo assim no "leão[27]', esse jogo eu fui"), e na fala de uma colega do grupo de Marcos ("essa receita deve ser muito boa, e minha faz, sabia?").

Essa dinâmica constitui-se importante para nosso estudo, pois fomentou a participação de nossos sujeitos e daqueles alunos ainda não alfabetizados em praticas de leitura e escrita. Sobre essas práticas Morais (2012, p. 119) afirma que

> A criança ainda não alfabetizada, ao participar de situações em que o professor ou um colega mais experiente lê textos que ela ainda não consegue ler sozinha, pode avançar na aprendizagem de todos os conhecimentos [...] também quando participa [...] de situações em que pode escrever textos, mesmo que ainda sem escrita convencional, a criança avança em seus conhecimentos letrados

Em nossa tese os sujeitos com deficiência intelectual (ou os demais alunos com nível silábico de escrita dos demais grupos) usavam o crachá verde com a imagem da folha de papel, uma vez que eles exerciam o papel de escritor no grupo. Eles também eram os responsáveis por encorajar o planejamento, levantando (citando) o que poderia ser escrito, por exemplo, na noticia. Quando estes alunos não fazia tal função (atribuída ao seu papel no grupo) os colegas, certamente o ajudavam a elucidar alguma duvida ou dificuldade, principalmente acerca da estrutura do gênero trabalhado. Para isso os colegas dos grupos constantemente recorriam ao suporte (jornal, por exemplo) para mostrar algum aspecto como modelo – essa era uma das orientações dada por nossa

[27] Era uma ilustração cômica da vitória de um time local sobre o outro também na mesma cidade (Fortaleza e Ceará).

pesquisa. Consideramos importante esse tipo de orientação, principalmente no âmbito da escola, pois esta desempenha um papel fundamental na mediação entre os alunos e o modo como elas apreendem a funcionalidade, a estrutura e a aplicabilidade dos gêneros em suas atividades diárias e acadêmicas (SILVA, 2012). Assim, para a criança saber utilizar/aplicar um determinado gênero em uma dada situação, ela deve, em primeiro lugar, aprender a dominá-lo "para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela" (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p. 80) e em segundo, desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes (ibidem). Portanto não basta, apenas, aprender a ler e a escrever, ou saber que existem meios que subsidiam as necessidades. Os alunos precisam saber o que devem utilizar, em qual situação e como utilizar esses meios, esses gêneros.

Em nosso estudo encorajávamos constantemente o planejamento da produção antes da escrita da atividade a fim de que os membros discutissem o que e como iriam estruturar/organizar o texto. Assim como incentivávamos a escrita espontânea do texto pelo aluno escritor. Sabemos que os mesmos apresentavam nível silábico e, portanto, sua escrita fora considerada como errônea pela maioria dos grupos. Por isso explicávamos as particularidades desse nível e ajudávamos os colegas de grupos a construir e refletir sobre o sistema de escrita, pedindo, por exemplo, ao aluno com o crachá amarelo [nível alfabético] para escrever a frase ou a palavra convencional para a comparação - nesse momento os colegas dos grupos eram incentivados a faz diferentes questionamentos, como, essa palavra escreve-se com essa letra? Qual o som que ouves? Essas palavras estão iguais? Porque não? Solicitávamos aos grupos que encontrassem pelo ambiente da sala ou pensassem em palavras com o mesmo som inicial, mesmo som final e auxiliassem seus parceiros nessa reflexão. Esse tipo de estratégia é referendada por Morais (2012, p. 87) como um tipo de habilidade metafonologica: "ser capaz de identificar palavras que compartilham apenas o mesmo fonema (e não toda a silaba) inicial é importante para se alcançar uma hipótese silábica-alfabética".

Outras estratégias foram utilizadas pelos colegas de grupo, tendo como ponto de apoio a ênfase na pauta oral. Corroboramos com Morais (2012, p. 89) ao afirmar que as crianças desde cedo precisam ser auxiliadas a descobrirem as regras/propriedades do sistema de escrita alfabética, sendo a consciência fonológica um importante aspecto nesse processo, sem considera-la requisito para a alfabetização. Nas palavras do autor:

“não reduzir consciência fonológica a consciência fonêmica parece-nos um bom principio para entendermos como algumas habilidades fonológicas participam, efetivamente, da bela empreitada que é a reconstrução do alfabeto por cada aprendiz”. Quando produzíamos textos mais longo como um reconto, organizávamos os alunos com nível silábico para ficarem com o crachá da letra A, pois eles ditariam a historia. Nessa atividade os colegas ajudavam nossos sujeitos a organizar seus pensamentos, relembrar a historia, seguindo a cronologia dos fatos.

O desenvolvimento das 140 sessões de produção textual em grupos cooperativos de nosso estudo perdurou por aproximadamente 8 meses. Após o desenvolvimento dessas sessões realizamos o pós-teste.

3.1.8. Aplicação de pós-testes

As avaliações que correspondem aos pós-estes de escrita foram o ditado de cinco palavras do mesmo grupo semântico (rã, gato, pássaro, tubarão, lagartixa) e uma frase (O tubarão come peixe.). O pós-teste de leitura realizou a partir de um cartão com uma imagem contento uma frase que correspondia à gravura. Os pós-testes de natureza cognitiva foram realizados a partir da conservação de massa e da conservação de liquido, e a prova infralógica figures graduées.

3.2. Análise dos dados

Como descrito acima, realizamos 35 sessões de produção escrita dentre as três salas participantes, ou seja, dentre os nossos quatro sujeitos totalizamos 140 sessões. Para nossa analise consideramos 15 sessões das 35 realizadas com cada sujeito. Consideramos as sessões do período intitulado P1 que corresponde da 1ª à 5ª sessão, do período intitulado P2 que corresponde da 16ª à 20ª sessão, e do período intitulado P3 referente à 30ª à 35 sessão, ou seja, selecionamos as sessões que correspondem às sessões iniciais, intermediarias e finais da pesquisa a fim de observarmos e analisarmos os dados de forma processual. Essas sessões foram filmadas em áudio/vídeo e posteriormente transcritas. Das transcrições extraímos comportamentos comuns aos quatro sujeitos da pesquisa quanto à interação e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Os 189 comportamentos catalogados referentes à interação em grupo são considerados em nosso estudo como subcategorias de cinco categorias intituladas Interdependência Positiva, Responsabilidades Individuais, Interação Face-a-Face,

Habilidades Sociais e Processamento de Grupo. Essas categorias, por sua vez, correspondem aos cinco critérios necessários à implantação da aprendizagem cooperativa (JOHNSON, JOHNSON, 1999, 1997; JOHNSON, JOHNSON, HOLUBEC, 1999; JOHNSON, JOHNSON, SMITH, 1999). A análise desses comportamentos busca responder se os alunos com deficiência intelectual quando inseridos em contexto de aprendizagem cooperativa em sala de aula comum apresentam comportamentos pró-ativos em relação à língua escrita, portando-se como sujeitos da ação de sua aprendizagem. Esta analise encontra-se presente no capitulo 5.

Foram realizados análise de estatística descritiva (média, desvio-padrão e coeficiente de variação), bem como distribuição de frequências simples (absoluta) e relativa (percentual). Em todas as subcategorias foi realizado o teste de Shapiro-Wilk (ver anexo Tabela Teste de Normalidade) para verificar a normalidade dos dados em que foi identificado que quase todos atendiam a esse critério como p maior que 0,05.
Com isso, para identificar a diferença dos resultados antes e depois, realizou-se o teste t pareado com os resultados do período 3 em comparação com os do período 1. Também foi utilizado a equação Delta% a fim de evidenciar o percentual de crescimento ou diminuição das subcategorias pré e pós intervenção, dado por Delta% = [(pós-pré)/pré]*100. Além disso, também foi realizado o teste de Friedman (não paramétrico), pois como se tratava de apenas 4 participantes, não foram atendidos os pressuposto do seu teste paramétrico referente (Amostra de medidas repetidas). Para essas análises, cálculos e tabelas produzidas foram utilizados os programas Excel e SPSS versão 20.0.

No capitulo 6, apresentamos os resultados dos pré-testes e dos pós-testes de escrita e da leitura e das provas cognitivas.

Para contextualizar a emergência dos comportamentos supracitados e a analise dos nossos dados, apresentaremos a seguir no capitulo 4 a dinâmica no interior dos grupos de nossos sujeitos dentre os três períodos da tese.

4. A DINÂMICA NO INTERIOR DOS GRUPOS DOS ALUNOS COM E SEM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA: A EMERGÊNCIA DE NOVOS SABERES

O presente capítulo tem por objetivo descrever a dinâmica nos grupos dos quatro alunos com deficiência intelectual[28]ao longo dos três períodos da pesquisa. O primeiro período (P1) corresponde o intervalo entre a 1ª e à 5ª sessão, o segundo período (P2) refere-se a 16ª à 20ª sessão, e o terceiro período (P3) correspondo da 30ª à 31ª sessão. Neste capítulo descrevemos as interações sob o ponto de vista da interação/cooperação e sob a apropriação da escrita dentre os três períodos acima citados.

Optamos pela *descrição da dinâmica no interior dos grupos* por julgarmos importante contextualizar e integrar as situações de interação em contexto de cooperação, preservando assim as características que definem os sujeitos em seus respectivos grupos. Assim como, por julgarmos significativo evidenciar a emergência de comportamentos pró-ativos ao longo da pesquisa e seus efeitos nas condutas dos nossos sujeitos durante a produção escrita em grupo.

É importante destacarmos que, devido o grande volume de dados, descreveremos somente as principais e mais importantes situações em contexto de cooperação e de interação com a língua escrita de nossos sujeitos. Assim, não descreveremos as sessões de produção em grupo na *íntegra* como foi observado em diferentes pesquisas em contexto de aprendizagem cooperativa envolvendo sujeitos com algum tipo de comprometimento cognitivo[29] (CÚMANO, 2010; CARVALHO S/D; CATARINO, 2011; FERREIRA, 2011; GONÇALVES, S/D; MADEIRA, 2010; MEDINA, 2014).

A seguir apresentaremos os aspectos da interação/cooperação e da aprendizagem da língua escrita no primeiro período.

4.1. A emergência da interação social em contexto de aprendizagem cooperativa e da aprendizagem da língua escrita no primeiro período da pesquisa (1ª a 5ª sessão)

A seguir explicitaremos aspectos significativos que emergiram no primeiro período da pesquisa dentre os quatro sujeitos com deficiência intelectual e seus colegas

[28] Conforme demonstrado na metodologia, utilizamos em nossa tese nomes fictícios para nossos sujeitos: Gustavo, Marcos, Paulo e Ycaro.
[29] Essa expressão foi utilizada nas pesquisas de referencia acima citadas.

de grupo quanto à interação social em contexto de aprendizagem cooperativa e a aprendizagem da língua escrita desses sujeitos em grupo.

4.1.1. O começo é sempre o mais difícil: rejeições e (des)acolhimentos nos primeiros momentos de interação

Os primeiros momentos de interação dos sujeitos com deficiência intelectual e seus colegas de grupos [e vice-versa] foram marcados por divergências, agressões físicas e verbais, irritabilidade, e intolerância, principalmente por parte dos colegas de grupo. É importante destacarmos que em nosso trabalho não realizaremos análise quantitativa [estatística] ou qualitativa dos comportamentos dos colegas de grupo de nossos sujeitos, mas julgamos importante tratá-los ao longo de nosso estudo como forma de contextualizar as condutas dos alunos com deficiência intelectual, uma vez que estes sujeitos integravam uma organização social e como tal, seus comportamentos podem ser interpretados como manifestações de respostas às intervenções sofridas nos grupos.

No início da pesquisa os colegas dos grupos de Gustavo, Marcos e Paulo reagiram com bastante irritação ao saberem que estes alunos constituiriam suas equipes, recusando-se em participar das três primeiras sessões. Essa reação também foi demonstrada ao saberem que estes sujeitos seriam os responsáveis pela escrita coletiva dos textos. No caso de Ycaro, os colegas o aceitaram no grupo, mas não concordaram com a atribuição dele no grupo.

Os colegas dos quatro grupos recusavam seus papeis e exigiam os dos alunos com deficiência justificando que estes alunos não sabiam ler e escrever. Estes alunos por sua vez, demonstraram no início da pesquisa, insegurança, timidez, e mediante esse tipo de colocação por parte dos colegas recusavam seus crachás e atribuíam-lhes aos mesmos[30]. Também é importante dizer que Paulo recusava-se a participar da atividade independente de seu papel – o aluno demonstrava não apreciar trabalhos em grupo, pois antes mesmos de organizarmos os grupos ou de informamos o tema das atividades ele logo recusava em participar, sendo necessários diferentes estímulos. Nessa conjuntura os alunos com deficiência manifestavam comportamentos de insegurança, distração (ficando alheio às atividades) e distanciamento dos colegas. Estes alunos também

[30] Os alunos com deficiência afirmavam que estes colegas sabiam escrever e eles não, por isso atribuíam seus papeis a estes colegas.

apresentaram em P1 dependência de estímulo da pesquisadora para participarem das atividades em grupos. Evidenciamos também que esses sujeitos, devido ao distanciamento de seus colegas [vice-versa] e insegurança em se colocar espontaneamente nos grupos, nos procuravam constantemente por qualquer motivo (para resolução de dúvidas, socialização de questionamentos, reclamações devido a desentendimentos/brigas). É importante destacar que esse tipo de comportamento dificultava a constituição da identidade de grupo tanto pelos nossos sujeitos quanto por seus colegas de grupo, que, por sua vez, não se esforçavam para que estes se integrassem ativamente ao grupo.

Os colegas, por sua vez, demonstravam irritabilidade, descontentamento, e às vezes tomavam a iniciativa de escrever um texto independente do grupo – isso ocorria com o aluno com nível conceitual alfabético. Testemunhamos também que os colegas quando irritados ou descontentes com o andamento das atividades tomavam a folha do aluno com deficiência e assumi seu papel no grupo sem autorização. É importante observar que não havia interdependência entre os membros, tão pouco consenso quanto aos seus papéis nos grupos.

É importante destacar que o comportamento de irritação e de recusa aos seus papeis também foi evidenciado por outros grupos de alunos sem deficiência das mesmas salas onde realizamos a pesquisa. Esse comportamento se dava pelo fato de os colegas não aceitarem que aluno com nível de escrita semelhante aos de nossos sujeitos [silábico] exercessem ao papel de escritor no grupo. Evidentemente que os colegas desconhecem o conceito de tal nível, mas reconhecem por meio da (con)vivência os estudantes mais proficientes na língua escrita e os de nível mais elementar. Por isso consideramos que os colegas de Paulo e Ycaro recusaram nossos sujeitos em suas equipes devido ao baixo rendimento acadêmico na língua escrita e não pela presença da deficiência em si.

No caso de Gustavo e Marcos, observamos que o motivo dos colegas os recusarem como membros nos grupos ultrapassavam a competência leitora e/ou escrita. Envolvia o [não] reconhecimento de suas potencialidades, haja vista que esses alunos eram, ora denominados como *especiais*, ora recebiam tratamento diferente dos demais colegas, dada alguma situação de conflito. Essa observação pode ser demonstrada pela fala de Kakau (aluna da sala de Gustavo) que saiu da sua equipe para interromper uma discussão no grupo em que este aluno se encontrava:

> *Kakau, ao chegar no grupo, passou a mão sobre o rosto de Gustavo, como se estivesse acariciando-o e disse aos colegas deste grupo: "agora ninguém pode bater no Gustavinho. Ele agora é nosso brinquedinho, né Gustavo?!".*
> (fonte: diário de campo)

É importante destacar que os comportamentos até aqui citados ocorriam frequentemente ao longo das três primeiras sessões, sendo necessárias excessivas e constantes intervenções. Nessas primeiras sessões o cenário dos quatro grupos era caótico, pois eles não se entendiam, brigavam constantemente e não concluíam a atividade escrita.

Durante a atividade escrita os alunos com deficiência intelectual apresentaram baixa autonomia, escrevendo somente aquilo que lhes era delegado de forma ditada. Os colegas, por sua vez, ignoravam a presença desses alunos e só reportavam-se a eles para a execução da atividade, limitando a participação destes sujeitos à apenas escriba do grupo. Nossos sujeitos não se dirigiam aos colegas e não participavam espontaneamente das atividades de planejamento ou de escrita, como demonstra o trecho abaixo transcrito da terceira sessão:

> *Colega 1 vai a pesq. e diz: tia ele terminou a lagarta de fogo. E agora?*
> *Pesquisadora diz: ok, vocês escreveram LAGARTA DE FOGO. Mas só isso conta aquela historia? Vocês devem conversar e tentar se lembrar da historia que a tia contou e fazer o reconto.*
> *Todos ficam calados.*
> *Pesquisadora diz: pensem no que aconteceu na historia; em uma frase para a gente começar o texto.*
> *Todos ficam calados.*
> *Pesquisadora diz: Gustavo você. O que você lembra da historia?*
> *Gustavo lembrou fatos do meio da historia: ela deu um bucado de convite.*
> *Gustavo fala isso e diminui a entonação como se estivesse conversando sozinho.*
> *Pesquisadora diz: o que? Não deu para entender? Repete, fale para seus colegas.*
> *Gustavo hesita.*
> *Colega 1 diz: vai CO, como é o co? [faz referencia a palavra convite]*
> *Pesquisadora diz: calma menino, vocês devem pensar em uma frase. Organizar a frase primeiro; isso é uma frase CO?! Nem eu sei o que vocês estão falando. Falem, conversem, elaborem uma frase os três em grupo. Já passaram mais de 30 minutos e vocês ainda estão aí... Vocês tem que planejar antes de pedir ao*

coleguinha que escreva. Peter Pan anima esse grupo [se refere ao papel/crachá].
Todos ficam calados
Pesquisadora diz:. vamos gente a frase. A lagarta de fogo... e... ai o que aconteceu com ela?
Gustavo diz: deu oo.. ooo... esqueci
Pesquisadora diz: oooo.... o o que? Você acabou de dizer
Colegas ficam alheios.
Pesquisadora reclama que os colegas que não estavam ajudando o grupo a pensar e a lembrar dos fatos da historia.
Pesquisadora diz: oooo.... o o que? Você acabou de dizer
Colega 1 diz: o convite mam, tu acabou de fala, bicho burro!
Gabriel repete: convite
Pesquisadora reclama do xingamento.
Colegas ficam só olhando
Pesquisadora reclama da passividade dos colegas e reafirma que atividade é de todos.
Pesquisadora diz: como é mesmo a frase?[tenta instigar mais uma vez]
Os dois colegas fala ao mesmo tempo: ela deu o convite
Colega 1 diz: deu convite, deu, como é o de?
Pesquisadora diz: meninos, gente pensem em uma frase todinha. E deixem o colega escrever primeiro sozinho. Vamos lá. Lagarta de fogo deu... o convite... pra quem? vamo lá.

Diante da receptividade dos colegas de grupo os sujeitos com deficiência ainda apresentaram alguns aspectos particulares que valem a pena serem destacados.

Gustavo, por exemplo, diante de palavras de baixo calão ou situações de isolamento por parte de seus colegas ora chamava a pesquisadora ora abaixava a cabeça em silêncio aguardando alguma consigna. É importante destacar que Gustavo, apesar de tímido, desde a primeira atividade, tentou se aproximar dos colegas, conversando sobre outros assuntos e/ou inserindo-se nos diálogos dos parceiros, mesmo sendo as vezes rejeitados por eles. Geralmente este aluno ao tentar conversar com seus colegas afirmava que o tema em discussão também já tinha ocorrido com ele. Para isso criava/inventava situações não vivenciadas, por exemplo, se os colegas citavam o nome de animal de estimação, Gustavo dizia que era o mesmo nome do seu cachorro; se os colegas diziam ter ido a praia, ele também dizia que a mãe dele iria levá-lo no próximo fim de semana.

Marcos, diante de expressões de baixo calão ou situações de isolamento/rejeição demonstrava não se incomodar. Este aluno, dentre os quatro sujeitos com deficiência, fora o que ficou mais alheio às atividades, visto também que seus colegas o ignoravam

com bastante freqüência. Esses colegas interrompiam suas falas constantemente voltando-se atenção a ele somente para delegar lhe o que fazer. Devido sua baixa concentração, Marcos distraía-se com facilidade e tinha dificuldade em retomar à atividade sozinho, o que reforçava o desejo de seus colegas em não tê-lo no grupo (segundo alguns depoimentos dos colegas quando questionados pela pesquisadora de, o porque, o grupo não se comunicar com o aluno). Marcos também apresentava comportamento de sonolência e de inquietude/agitação – ele balançava mãos e braços compulsivamente, tocava com frequência nos cabelos de uma das colegas e batia o lápis insistentemente na cadeira, o que irritava seus colegas de grupo.

Ycaro, diferente de Marcos, não se limitava apenas a copiar ou escrever o que lhe era ditado. Reclamava bastante dos gritos e da forma ríspida que seus colegas se manifestavam, o que provocava constantes desentendimentos entre ele e seus pares. Contudo, Ycaro demonstrava, assim como Gustavo e Marcos, comportamento passivo diante da escrita do texto, pois só escrevia se e quando os colegas ditassem ou mostrassem as letras.

Paulo, por sua vez, reagia às situações ríspidas/xingamentos ou de isolamento com outras palavras de baixo calão ou com agressões físicas aos colegas, o que gerava muita discussão, distração e distanciamento entre ele e o grupo. Este aluno, semelhante a Marcos, apresentou comportamento de baixa concentração e de agitação, levantando-se da carteira frequentemente para ir aos demais grupos e ausentar-se da sala, justificando ir beber água ou ir ao banheiro, constantemente sem autorização.

Para a aceitação dos nossos sujeitos nos grupos e para a construção do respeito e da relação mútua entre os membros dos grupos [aspectos fundamentais para a constituição da Interdependência Positiva] foram necessárias diversas e diferentes intervenções. Essas intervenções ocorreram intensamente ao longo do primeiro período e meados do segundo.

O cenário nas primeiras sessões de P1 foi marcado pela baixa comunicação entre os alunos com, e sem deficiência, necessitando constantemente de um interlocutor/mediador. Essa baixa comunicação decorreu, sobretudo, do desrespeito às falas dos colegas. Todos os membros falavam ao mesmo tempo, e cada vez mais alto, desconsiderando os instrumentos simbólicos (placas com as boquinhas) ou utilizando-os de forma inadequada. Os membros dos grupos quando falavam ao mesmo tempo ignoravam as respostas dos colegas do grupo, e algumas vezes perguntavam novamente

questões que já tinham sido respondidas. Nessa dinâmica observamos também que os colegas antecipavam as respostas dos alunos com deficiência intelectual e interrompiam muitas vezes suas tentativas de se expressarem no grupo. Essas situações podem ser observadas pelo trecho abaixo:

> *Colega 1 diz: lagartixa, como é? la, la, lagartixa.*
> *Colega 2 antecipa e diz: lagartixa, é o L e o A, vai escreve, começa a escreve*
> *Gustavo hesita*
> *Colega 1 continua: lagartixa, como é? la, la, lagartixa.*
> *Colega 2 diz: eu já disse. o L e o A*
> *Colega 1 continua: lagartixa, como é? la, la, lagartixa.*
> *Gustavo demonstra estar confuso*
> *Colegas falam ao mesmo tempo – colega 1 diz: eu já disse. o L e o A /colega 2 diz: lagartixa, como é? la, la, lagartixa.*
> *Gustavo diz: sei não*
> *Colegas falam ao mesmo tempo – colega 1 diz: primeiro tu escrever o L de lua e depois o A de avião, la, la Gustavo. LA de lagoa / colega 2 diz: começa com a letra que vem depois do J ali [aponta para o alfabeto].*
> *Gustavo continua confuso.*
> *Pesquisadora reclama da estratégia: menino é assim? A tia já disse que o colega tem que escrever primeiro a frase do jeito dele. Depois e se precisar ajeitar ai vocês corrigem. E outra coisa: as boquinhas servem para a gente pedir a palavra. Enquanto um fala os outros ouvem.*

Conforme demonstra o trecho acima, os colegas apresentavam resistência em seguir nossas orientações, principalmente quanto ao planejamento do texto. A ausência desta etapa acentuava a compreensão da atividade por parte dos nossos sujeitos, pois deixava-os desorientados quanto ao que fazer na produção escrita, tendo como única alternativa seguir os consignas delegadas.

Ainda em P1 observamos comportamentos que sugeriram competição, individualismo e autoritarismo por parte dos nossos sujeitos. Destacamos que esses comportamentos emergiram esporadicamente neles e com maior incidência em seus colegas de grupos, e quando os manifestavam eram reproduzidos por nossos sujeitos como forma de imitar os colegas. Gustavo e Paulo evidenciavam com maior espontaneidade os comportamentos autoritários e individualistas, quando mostravam seus crachás e se diziam *chef's* de seus grupos. Marcos e Ycaro, por sua vez, reproduziam com maior frequência os comportamentos de competitividade realizados pelos colegas.

Nas últimas sessões de P1 (4ª e 5ª) observamos uma pequena, mas significativa mudança quanto à interação entre os alunos com deficiência e seus colegas de grupos [e vice-versa].

Os colegas dos grupos, mediante estímulo da pesquisadora ou de forma espontânea, mas esporádica[31], começaram a conversar com os alunos com deficiência sobre assuntos diferentes ao proposto à atividade. Os colegas, ainda sob estímulo da pesquisadora, passaram a perguntar a opinião dos alunos com deficiência sobre a elaboração e planejamento da atividade, e com isso averiguamos uma pequena participação desses sujeitos nesses momentos.

Também nas últimas sessões de P1 observamos momentos de descontração e empolgação mediante o gênero trabalhado. O trecho abaixo demonstra um momento do planejamento do texto do grupo de Gustavo que ilustra os referidos aspectos – este grupo, por sua vez, discutia o preço do relógio que seria anunciado à venda:

> *Pesquisadora diz: lembrem-se meninos antes de escreverem pensem no texto... vocês já escolherem o produto, a cor, e o modelo, falta o preço, vamos lá.*
> *Colega 2 diz: mam um relógio desse coloca tu bota um vinte*
> *Gustavo diz: vinte mil?!*
> *Colega 1 diz: não, eu vou colocar isso de 20 reais. Bem baratinho*
> *Gustavo diz: não, bota mil reais*
> *Colega 2 diz: mil pode não mil reais. Mil reais ninguém compra se tiver de mil reais. Coloca de cinquenta, cinquenta (50,00)*
> *Gustavo diz: 90!*
> *Colega 2 diz: não 50*
> *Gustavo diz: não 90.*
> *[...] continuaram com esse mesmo dialogo por mais três vezes.*
> *Gustavo diz: qual é cara?!!!!*
> *Colega diz: não 50.*
> *Gustavo diz: não 90*
> *Colega diz: 90 é muito caro, mam.... oh é 20, 10 reais ou é 50.*

No constructo deste novo cenário que estava sendo (re)elaborado os alunos com deficiência intelectual começaram a reclamar da conduta do colega, mesmo que a reproduza em seguida; a questionar a formação de palavras/sílabas; e a persistir em seu ponto de vista esporadicamente, discordando da opinião do colega sem justificar o porquê. Alguns desses comportamentos podem ser visualizados pela situação abaixo:

[31] Afirmamos ser de forma *esporádica* por que não ocorria regularmente.

Colega 2 diz: Vai Gustavo escreve deooo, ele deooo [enfatizou a finalização da palavra com a vogal O – deo (caso de transcrição fonética)]
Colega 2 diz: vai deoo, é o O
Gustavo diz: deuuu, é o U
Colega 2 insiste: não deo, é o O, vai O.
Gustavo diz: num é O de ovo não é o Uuuuu
Colega 2 diz: é O de ovo.
Colega 1 estava conversando com o outro grupo – estava alheio.
Gustavo diz: não é o Uuuu
Colega 2 grita bastante: naooooo é o ooooooo. O de ovoooooo
Gustavo reclama mas aceita: affff vixe...num grita não
Gustavo escreve O, mas fica reclamando: tu vai vê ta tudo errado, tudo errado, a gente vai perder.
Colega 1 ouvi os gritos, olha para a atividade e diz: aqui é um U mesmo cara, deuuuu, tu ta falando errado. Apaga aqui mam. Coloca um U.
Gustavo corrige, dizendo: eu num disse, eu num disse, eu disse.

Os alunos com deficiência, esporadicamente, também reclamavam da falta do uso ou do uso inadequado dos instrumentos simbólicos para pedir sua vez de falar. Muitas vezes esse comportamento era reproduzido mediante uma imitação da conduta dos colegas, uma vez que estes alunos na última sessão de P1 intervirem na conduta dos membros do grupo quanto ao uso dos instrumentos simbólicos (placas com imagens das boquinhas), sugerindo os primeiros indícios de respeito a uma das regras da interdependência positiva. Contudo, vale ressaltar, que o mesmo colega que reclamava do uso inadequado deste material era também o mesmo que o utilizava de forma incorreta, como demonstra o trecho abaixo:

Gustavo levanta a plaquinha e diz: posso falar?
Colega 1 segura sua placa de forma incorreta e diz: não, tu nem esta com ela virada pra gente. Tua boca esta é fechada Gustavo
Gustavo olha para a placa verifica se ela está correta e diz: posso falar por favor?
Colega 2 coloca a placa dele na mesa e diz: pode falar, vai logo cara.
Gustavo sem utilizar a plaquinha diz: amanhã eu sabia vou dá uma festa do pijama?
Colega 1 e 2 gritam ao mesmo tempo balançando as placas como se fossem bandeiras: heheh – enquanto isso Gustavo continua explicando como será a festa.
Pesquisadora diz: meninos vocês lembram da regrinha das boquinhas... porque estão falando ao mesmo tempo? Olhem as regras; elas estão ali no cartaz.

Ressaltamos que o uso dos instrumentos simbólicos em P1 ocorria de forma esporádica ora sob mediação da pesquisadora ora espontaneamente, bem como ora de forma adequada ora inadequadamente, sendo esta última com muito mais frequência.

Ainda nas duas últimas sessões de P1 evidenciamos que alguns colegas (geralmente os que apresentavam nível alfabético) ainda recusavam-se a participar das atividades por não aceitarem o papel atribuído ao aluno com deficiência. Esses colegas ora participavam espontaneamente ora ficavam alheios. Reclamavam do seu papel no grupo e afirmavam serem merecedores dos crachás dos alunos com deficiência, justificando que estes não sabiam escrever e eles sim. Interviemos bastante neste aspecto a fim de constituirmos juntos com todos os alunos a inteligibilidade do conceito de interdependência positiva. Contudo, não conseguimos atingir tal objetivo em P1, uma vez que os grupos não se constituíam como unidade neste período, principalmente pelo fato dos colegas do grupo às vezes manter-se distante do grupo.

Apesar da insatisfação com seus papeis, evidenciamos que os colegas dos grupos começaram na quinta sessão a demonstrar compreensão de algumas das atribuições dos membros do grupo. Esse aspecto foi bastante observado nos grupos de Gustavo, Ycaro e Paulo, como demonstra o trecho abaixo:

> *Gustavo se distrai e começa a brincar com o gravador, dizendo: celular chique, celular chique, né, eu vo ganha um também.... Colega 1 que estava observando o momento da sala percebe e chama atenção do outro membro do grupo e diz: vai anima ele, vai, vaaaaiiiiii, tu é o animador, vai menino, vai anima ele.... ele esta nem ai pra a tarefa. Por isso que eu queria escrever por que nem sabe. Gustavo para com isso.*
> *Gustavo diz: tu que é, cara?*
> *Colega 2 diz: não pode, vai Gustavo, acorda mam, faz logo, escreve ai...*
> *Colega 1 diz: é escreve logo afff, nem sabe, era pra ser eu escrevendo. Escreve Gustavo!*

É importante informar que a compreensão dos papeis e de suas atribuições no grupo por parte dos sujeitos com deficiência intelectual começou a emergir ao longo das sessões intermediárias, como demonstraremos mais adiante. Em P1 observamos que esses alunos apresentavam dificuldade em compreender e executar suas responsabilidades individuais, atribuindo-as aos seus colegas.

No final do primeiro período averiguamos que os quatro alunos comportaram-se de forma distinta dada a situação de conflito ou de comunicação no grupo, a saber.

Gustavo, por exemplo, mostrou-se mais partícipe no grupo [em comparação às primeiras atividades], respondendo e fazendo perguntas sobre diferentes assuntos - de certo modo observamos que o aluno continuou criando algumas histórias/fatos para participar das conversas entre os colegas. Contudo, só participava quando recebia estímulo da parte dos colegas ou da pesquisadora, mas não apresentou com a mesma incidência comportamentos de hesitação. Seu grupo, dentre os demais da pesquisa, apresentou uma ampliação na empolgação e entusiasmos em realizar a atividade, o que contribui para essa conduta mais ativa de Gustavo no grupo, pois os colegas, espontaneamente ou sob estímulo da pesquisadora, começavam a incentivá-lo a participar das atividades e participar do planejamento do texto, mesmo que esta tenha sido realizada nas últimas sessões de forma parcial, ou seja, durante a escrita e não dela.

Quanto ao grupo de Marcos, observamos uma significativa redução no uso de palavras de baixo calão atribuídas a este sujeito. Observamos também que seus colegas tomaram a iniciativa de conversar com este aluno sobre assuntos paralelos à atividade, ainda que de maneira esporádica. Assim como realizaram algumas brincadeiras nos momentos de descontração no grupo. Entretanto, os colegas ainda tornavam a ignorar algumas considerações de Marcos quanto ao assunto proposto para a atividade – parece-nos que os colegas desse grupo não oportunizavam o aluno com deficiência a exprimir suas ideias, voltando à atenção a ele somente para execução da atividade. Durante a escrita do texto seus colegas fizeram uso constante de questionamentos quanto à formação da palavra, limitando sua participação a responder e a escrever, o que dificultava sua compreensão quanto à atividade. Mediante constantes reclamações e mediações da pesquisadora os colegas do grupo de Marcos começaram a perguntar a opinião dele para o planejamento do texto, auxiliando-o na construção de frases. Até o final de P1 os colegas não consideravam a escrita espontânea desse aluno, pois ponderavam-na como errada, porém instigavam-no a pensar a formação da palavra a partir das unidades menores – esses colegas só permitiam que Marcos iniciasse a escrita depois que ele levantasse hipóteses corretas quanto ao som inicial da palavra que estavam escrevendo. Por outro lado, apesar da ênfase dada pelos colegas às unidades menores antes da escrita espontânea, observamos um esforço por parte destes em seguir a orientação da pesquisadora, por exemplo, quanto a regra *não ditar*. Para os colegas

não ditarem as letras a Marcos eles o questionavam, insistiam para que o mesmo verbalizasse o som inicial da palavra desejada, instigavam-no a procurar pela sala outras palavras com o mesmo som inicial da que estavam escrevendo e que tinha dúvida naquele instante, e dentre outros meios para não ditar. É importante ressaltar que essas estratégias beneficiavam também ao aluno com nível silábico-alfabético. Destacamos que essas estratégias também foram realizadas pelos demais grupos da pesquisa, mas em Marcos observou-se maior incidência das mesmas. Acreditamos que esse cenário no grupo de Marcos pode ter influenciado na redução de comportamentos de hesitação e agitação, bem como atitudes mais participativas no grupo, uma vez que Marcos começou a levantar algumas hipóteses espontaneamente, tomou a iniciativa de escrever convencionalmente a primeira sílaba de palavras trabalhadas antes mesmo de verbalizá-las ao grupo, e buscou espontaneamente na sala letras/sílabas para confirmar suas hipóteses diante do grupo.

Paulo, por sua vez, apresentou dentre os sujeitos maior resistência em escrever espontaneamente e maior irritação diante dos incentivos para fazê-lo pensar na formação da palavra e em planejar o texto. A dependência em escrever mediante os comandos dos colegas fazia com que Paulo não deixasse seus colegas conversarem sobre outros assuntos ou se distraíssem. Este aluno queria que seus colegas ditassem as letras constantemente e utilizava seu crachá de forma autoritária para obrigá-los a fazer o que queria, gerando muita discussão. Paulo quando queria a atenção de seus colegas puxava em suas orelhas e reclamava para a pesquisadora que não estava recebendo ajuda, semelhante a Ycaro. Observamos que o comportamento de hesitação em escrever aumentou nas duas últimas sessões, visto que os colegas passaram com maios frequência a questionar à escrita do texto e a firmação inicial das palavras – neste grupo esses comportamentos dos colegas eram realizados sob estímulo da pesquisadora. Desta forma, nessas situações averiguamos dois tipos de comportamento em Paulo: irritação e autoritarismo. Na última sessão averiguamos que, mediante diferentes reclamações da pesquisa e mediações no grupo Paulo começou a fazer perguntas pertinentes à escrita antes de escrever, como: qual a primeira letra da palavra, aonde ela poderia estar na sala ou no próprio texto.

O grupo de Ycaro, por sua vez, terminou o período inicial com dificuldade em reconhecer seus membros como recurso para sanar as dúvidas, uma vez que recorriam constantemente à pesquisadora – esse comportamento já tinha sido observado desde as

primeiras atividades. Ycaro, semelhante a Gustavo e Paulo apresentou inicialmente resistência à escrita espontânea. Mas a partir da quinta sessão, observamos que este aluno começara a aceitar sua própria escrita espontânea, levantando hipóteses antes de escrever quanto à formação da palavra, ora espontaneamente ora mediante estímulo dos colegas e da pesquisadora. Destacamos que essas hipóteses eram apresentadas ao grupo como forma de confirmação, ou seja, suas hipóteses (espontâneas ou estimuladas) emergiam como confirmação, pois não às escreviam se os colegas não lhe dissessem que estavam corretas, o que demonstra, como averiguado no período de observação da pesquisa, comportamento de insegurança.

4.1.2. Conflitos e descobertas: a interação com a língua escrita e os primeiros desafios em grupo

A interação, como descrita no item anterior, iniciou com diferentes divergências entre os sujeitos com deficiência intelectual e seus colegas de grupos, bem como comportamentos de antipatia pela organização dos grupos por parte dos colegas devido à atribuição de escritor a nossos sujeitos. Essa interação apresentou inicialmente um movimento descompassado e conflituoso entre os membros dos grupos, mas no final de P1 apresentou um pequeno, mas significativo avanço nas interações entre os mesmos. As dinâmicas no interior dos grupos quanto à interação com a língua escrita acompanharam esse movimento, uma vez que nossos sujeitos apresentaram comportamentos distintos ao longo das sessões de P1 durante a produção escrita em grupo.

Como demonstrado anteriormente, os alunos com e sem deficiência apresentavam resistência quanto à escrita espontânea. Os alunos com deficiência apresentavam insegurança e hesitação, destacando constantemente “não saber como escrever”, o que culminava em pedidos de ajuda para mostrar/ditar as letras/sílabas ou em comportamentos de irritação e recusa em participar da atividade. É importante destacar que os comportamentos de insegurança e de hesitação em escrever espontaneamente nas primeiras sessões podem ter decorrido da receptividade negativa de seus colegas quanto a esse tipo de escrita, visto que os colegas consideravam-na como incorreta. Essa interpretação decorria das características silábicas que as produções dos nossos sujeitos apresentavam no início da pesquisa, sendo, portanto,

compreendidas pelos mesmos como uma escrita não convencional – essa interpretação partia dos alunos com nível alfabético.

O grupo de Paulo, contudo, foi o único que desde a segunda sessão estimulava a escrita espontânea desse sujeito, apesar de concomitante, fazer uso de estratégias estéreis como a soletração e a explicitação das respostas. Isso demonstra um momento conflituoso na aplicação das orientações da pesquisadora quanto às estratégias de produção em grupo, uma vez que os colegas esforçavam-se para considerar e estimular a escrita espontânea, mas em seguida apagavam-na e soletravam as respostas para Paulo escrever. É importante destacar que a soletração era a estratégia mais utilizada pelos demais grupos da pesquisa, sendo constantemente discutida pela pesquisadora a fim de que os mesmos não mais a utilizassem e passassem a fazer uso de estratégias que impulsionassem o grupo todo a pensar no sistema de escrita – como descrito na metodologia, estimulávamos os grupos a fazerem questionamentos ao em vez da explicitação de respostas, realizarem comparações entre a escrita espontânea e a convencional, questionamentos quanto a relação grafema/fonema, utilizarem o ambiente da sala como recurso para a realização das atividades em grupo, bem como realizassem o planejamento do texto antes da produção escrita.

Nas primeiras sessões de P1 nossos sujeitos não escreviam nenhum caractere se não fosse ditado ou confirmado por seus colegas: após escreverem o que lhes era pedido, perguntavam em seguida à próxima consigna, neste caso, a próxima letra ou sílaba. Ycaro, Gustavo e Paulo, particularmente, apresentaram bastante irritação quando os colegas demoravam a responder suas perguntas ou faziam questionamentos para eles pensarem na formação das palavras. Essa situação pode ser ilustrada pelo trecho abaixo:

> *<u>Ycaro escreve</u> a letra E, e pergunta: eu coloco o que agora?*
> *Colega 1 sugere: bota leite condensado aqui.*
> *Ycaro insiste: mas eu coloco o que ?*
> *Colega 1 repete: bota leite condensado aqui.*
> *Ycaro repete: mas eu coloco o que, o que?*
> *Colega 2 repete gritando: bota leite condensado aqui, mam [colega se irrita]*
> *Ycaro insiste: mas eu coloque o que, cara?*
> *Colega 1 grita pausadamente: o le-i-te-con-den-sa-do, escreve.*
> *Ycaro diz: mas qual a letra? tu num diz!*

O trecho acima sugere que mesmo quando os colegas tentavam seguir as orientações da pesquisadora a fim de deixar os alunos com deficiência escreverem espontaneamente, estes se recusavam, demonstrando insegurança e falta de autonomia.

É importante destacar que os grupos realizavam estratégias de encontro às orientações da pesquisadora para auxiliar os alunos com deficiência a escrever os textos. Os colegas ditavam letras/silabas em voz alta e de forma ríspida, pronunciando-as muitas vezes no mesmo instante que os demais colegas do grupo; faziam uso de adivinhação de letras com base na ordenação do alfabeto; assumiam constantemente a escrita no lugar dos alunos com deficiência sem autorização; e utilizavam a cópia explicita de forma excessiva e constante. A contrariedade às estratégias da pesquisa-ação em detrimento das acima citadas decorria porque elas demandavam menos tempo, haja vista que averiguamos que um dos estímulos dos grupos para a conclusão rápida da atividade era a competição entre os demais grupos da sala. É importante destacar que essas estratégias utilizadas pelos colegas dificultavam o acompanhamento dos nossos sujeitos à atividade, bem como a compreensão sobre o texto escrito.

Quanto à estratégia de adivinhação de letras com base na ordenação do alfabeto evidenciamos que fora utilizada dentre os quatro grupos da pesquisa, tendo como variante apenas a frequência. Vale lembrar que três dos quatro grupos da pesquisa pertenciam à mesma escola (grupos do Marcos, Ycaro e Paulo), e o outro (grupo do Gustavo) integrava uma escola distinta dos demais. Diante disso, o dado sugere que o uso desse tipo de estratégia [adivinhação] pode ser a reprodução de práticas pedagógicas vivenciadas por esses alunos, uma vez que a mesma não foi orientada pela pesquisa-ação e emergiu espontaneamente, ou o próprio ato de adivinhar pode ser uma representação jocosa da própria faixa etária das crianças[32] que participaram da pesquisa. Essa estratégia na qual consideramos estérea para aquele momento da pesquisa pode ser ilustrada pelo trecho abaixo:

> *<u>Colega 1</u> do grupo do Ycaro diz: vai logo...*
> *Ycaro diz: mas como é?*
> *Colega 1 diz: vai logo, vai escreve, receita.*
> *Colega 2 diz: receita, escreve vai. (fala de forma ríspida)*
> *Ycaro fica em silencio/hesita*
> *Colega 1 diz: tu ainda esta ai mam? Faz logo, R.E.C.E.I.T.A, vai escreve. Tu vai vê a gente vai perde só por causa dele*

[32] Tínhamos duas turmas de 2º ano do ensino fundamental (turmas do Ycaro, Marcos e Gustavo) e uma turma de 3º ano do ensino fundamental (turma de Paulo), o que demonstra uma variação etária entre 8 à 11 anos dentre os alunos com e sem deficiência.

Ycaro diz: como é?
Colegas falam ao mesmo tempo em voz alta: vai logo
Ycaro com irritação grita aos colegas: mas como é.
Colega 1 diz: começa com a quarta letra do teu nome
Colega 2 diz: é mesmo, é a letra depois do Q,
Ycaro hesita
Colegas falam ao mesmo tempo: é o R
Ycaro diz: como é o R?
Colegas repetem em voz alta de forma: o R
Colega 1 diz gritando: o R é o R!
Ycaro reclama: não grita, vô chama a tia [pesquisadora] (Fonte: diário de campo).

É importante destacar que os colegas, principalmente os do grupo de Gustavo e Marcos, tinham como principal estratégia mostrar ou ditar letras/sílabas/palavras para os alunos copiarem. Esse comportamento manifestava-se de duas maneiras: antes mesmo que os alunos com deficiência se pronunciassem, e mediante qualquer colocação desses sujeitos (dúvidas/questionamentos). No interior dos grupos essas estratégias ocorreram da seguinte maneira: os colegas soletravam ou mostravam letras/sílabas na medida em que os alunos com deficiência intelectual escreviam, não oportunizando, portanto, nenhuma colocação desses alunos – esse comportamento de controle parecia evitar que nossos sujeitos errassem a grafia das palavras (do ponto de vista convencional), sendo assim, terminariam mais rápido do que os demais grupos, uma vez que o estímulo maior era a competição entre os grupos. É importante destacar que alguns alunos com deficiência até tentavam escrever espontaneamente, como Marcos e Paulo, mas diante de uma dúvida ou questionamentos seus colegas demonstravam perder a paciência, apagavam suas produções e logo faziam-nos copiar por meio do ditado das letras.

É importante destacar que os alunos com deficiência desta pesquisa diante de estratégias de soletração, adivinhação, e da ausência de um planejamento[33] prévio do texto apresentavam-se alheios e distraídos à produção textual. Assim como, não lembravam o que estavam escrevendo, e/ou aonde começava ou terminava a pauta - Gustavo e Marcos, particularmente, escreviam partes da palavra em diferentes espaços da folha com maior frequência dentre os quatro sujeitos da pesquisa.

Ao longo do primeiro período da pesquisa Gustavo, Marcos e Ycaro demonstraram dificuldade em identificar letra/sílabas, mesmo quando estas eram

[33] Solicitávamos que o texto fosse planejado pelo grupo antes da produção e que todos participassem. Mas os colegas, geralmente o aluno alfabético, dava sugestões como única opção e delegava que o sujeito com deficiência escrevesse, ditando imediatamente letras para ele escrever ou mostrando para ele copiar.

mostradas pelos colegas. Também apresentavam oscilação quanto ao estabelecimento da relação grafema/fonema. Esses sujeitos ora não sabiam estabelecer a relação coerentemente ora verbalizavam-na de forma convencional, mas não sabiam escrever a relação pronunciada. Esses aspectos podem ser ilustrados pelas três situações abaixo:

> *Colega 1 diz: vai escreve agora o V de vaca.*
> *Marcos diz: como é o V de vaca?*
> *Colega diz: aff menino, tu num sabe nem isso.. tá ali oh no quadro [alfabeto]*
> *Marcos olha mas não identifica a letra.*
> *Os colegas se levantam ao mesmo tempo às pressas, como se estivessem competindo e mostram a letra para o Marcos copiar.*
> *[...]*
>
> *Colega 1 diz: vai cante, ne, ne, como é o NE?*
> *Gustavo diz: E*
> *Colega 2 diz: não neeeee, ne, ne (enfatiza e repete a unidade sonora)*
> *Gustavo hesita*
> *Colega 1 diz: como é o NE, vai!?*
> *Gustavo repete a estratégia do colega de repetir e enfatizar o som e em seguida diz: é o N e o E*
> *Colegas vibram*
> *Gustavo hesita em escrever*
> *Colega 2 diz: vai NE... faz o NE. como é?*
> *Gustavo diz: N e o E*
> *Colegas falam ao mesmo tempo: vai...*
> *Gustavo diz: mas como é o N e o E?*
> *[...]*
>
> *Ycaro diz: vai qual é a próxima agora?*
> *Colega 1 diz: o R(erê)*
> *Ycaro diz: o R de faca?*
> *Colega 2 diz: não é o R de rato*
> *Ycaro diz: como é o R de rato?*
> *[...]*

Os sujeitos acima citados demonstraram um repertório limitado quanto à relação grafema/fonema no início da pesquisa, pois para composição de suas hipóteses centravam-se geralmente em uma consoante mais à vogal que corresponde à relação solicitada. Gustavo, por exemplo, centrava-se bastante sobre a letra N mais a vogal que correspondia a silaba tratada, como demonstra o trecho abaixo:

> *<u>Colega 1 diz</u>: leiti, lei, ti, ti [falou com o som final de I] como é que escreve?*
> *Gustavo diz: N e o I*

Colega 2 diz: não Gustavo, T e o I – colega escrever e Gusatvo copia
Colega 1 diz: moça, leite moça, momomoça, como é o mo? [enfatiza o som]
Gustavo diz: N e o O.

Destacamos que as dificuldades acima citadas são consideradas aspectos intrínsecos ao processo de alfabetização, e não fragilidades que podem caracterizar algum tipo de dificuldade de aprendizagem, tão pouco comprometimentos relacionados à presença da deficiência em si.

Ainda quanto à dificuldade em estabelecer a relação grafema/fonema Gustavo, particularmente, utilizava-se da expressão "O de ovo" para responder aos questionamentos ou confirmar alguma consigna para os colegas. Essa expressão foi utilizada com bastante freqüência até o inicio das sessões intermediarias da pesquisa de Gustavo, aparecendo esporadicamente até o final do segundo período. A presença dessa expressão em diferentes episódios demonstra a dificuldade de associar o grafema ao fonema por parte desse aluno, mas também demonstra um repertorio empobrecido quanto à comparação entre a referida vogal [O] e o som inicial de uma palavra, que por sua vez só utilizava uma [ovo].

A troca de letras foi outro aspecto característico dos quatro sujeitos com deficiência desta pesquisa. Esse aspecto apareceu com bastante frequência no primeiro período, principalmente quando os colegas utilizavam soletração/ditado. Esse aspecto também apareceu na escrita espontânea, principalmente diante de silabas complexas. As principais trocas foram entre as letras B/D, M/N, F/R, V/B, e C/T. Gustavo, particularmente, utilizava-se da letra A constantemente em suas trocas, mesmo tendo antecipado a formação da silaba corretamente este aluno reportava-se à escrita desta letra em sua grafia.

A partir da quarta sessão observamos uma pequena, mas significativa mudança quanto à conduta dos sujeitos durante a produção escrita, o que corrobora com as mudanças elencadas na discussão anterior quanto aos aspectos da interação entre os alunos com e sem deficiência nesse mesmo período, uma vez que: os colegas começaram a considerar algumas orientações da pesquisadora como: Estimular a escrita espontânea, dar oportunidade aos colegas de também expressarem-se, e fazer uso de questionamentos quanto à relação grafema/fonema [ao em vez de soletrar/dita]. Os alunos com deficiência recusavam-se e hesitavam em participar das atividades com

menor frequência quando comparamos às três primeiras sessões de P1. Esses sujeitos, apesar de ainda necessitarem de estímulo por parte da pesquisadora e ainda apresentarem dependência da figura da mesma, começaram a participar das discussões, levantar hipóteses e escrever espontaneamente o início das palavras ou frases solicitadas.

A escrita espontânea averiguada nas ultimas sessões de P1 foi considerada uma escrita contida, pois os sujeitos escreviam o inicio da palavra e esperavam os estímulos dos colegas para continuarem a produção. Consideramos que essa escrita se fez contida devido á presença de comportamentos de insegurança para escrever no grupo, e também a baixa concentração dos nossos sujeitos, uma vez que eles ao escreverem paravam e distraiam-se com facilidade, interrompendo a produção e, muitas vezes, esquecendo até da palavra ou frase que estavam escrevendo.

Durante as sessões 4 e 5 os grupos de Gustavo e Paulo começaram a combinar de forma desordenada estratégias orientadas pela pesquisadora e aquelas que eles julgavam pertinentes [ou que desejam realizá-las] – nos grupos de Marcos e Ycaro essa combinação ocorreu a partir das sessões intermediárias, também espontaneamente. Esses colegas combinavam questionamentos, soletração/ditado, e implicavam-se fisicamente para estimular o colega a escrever espontaneamente e a participar da atividade. Também faziam uso da associação da letra ao som inicial de uma palavra, como demonstra a expressão *V de vaca*. A referida combinação de estratégias pode ser ilustrada nos trechos abaixo:

> *Pesquisadora reclama da conduta do grupo, e diz: gente deixem o coleguinha primeiro escrever do jeito dele. Não fiquem ditando letra por letra. Todos do grupo tem que pensar no que estão fazendo. Se você ficar ditando nem esse coleguinha aqui [ponta para o colega 2] vai conseguir acompanhar.*
> *Pesquisadora sai.*
> *Gustavo diz: e agora faz o que?*
> *Colega 1 diz: creme de leite, creme, cre como é o cre?, C.R.E..*
> *Colega 2 interrompe e diz: ei mam desse jeito não mam, a tia cabo [acabou] de fala, nam.*
> *Colega 2 põe as mãos na cabeça de Gustavo, balança e diz: pensa no sonzinho, creme, cre, cre, como é o cre? C, R, E. Escreve Gustavo tu tem que escrever sozinho pensando a tia já disse cara!*
> [...]
>
> *Ycaro diz: depois eu faço o que?*
> *Colega 1 diz: leite. L de lata*

Ycaro escreveF
Colega 2 diz: não o F é de faca
Colega 1 interrompe: de Fátima que é a minha mãe
Colega 2 diz: é mar ele tem que butar o L de lua.
Ycaro escreve L e pergunta: assim?
Colega 1 continua: é vai... leite, le, o L e o E de escola, I de igreja, vai escreve cara leite.

Os exemplos supracitados demonstram uma serie de combinações desordenadas de estratégias utilizadas pelos colegas para auxiliar os alunos com deficiência a cumprirem seus papeis nos grupos[34]. Também demonstra um momento de conflito entre o que os colegas julgavam como *certo* e o que era orientado pela pesquisadora, bem como, mas evidencia também um esforço para apreender as propostas de trabalhar em grupo em contexto de produção escrita. Apesar dessas estratégias serem consideradas como desordenadas não podemos deixar de ressaltar que elas possibilitaram aos nossos sujeitos iniciarem momentos de interação com os colegas, afastando-os, gradualmente, da dependência que detinham à figura da pesquisadora.

Um aspecto positivo, mas ainda elementar, que podemos extrair das estratégias combinadas é o caráter explicativo da associação grafema/fonema; aspecto importante para a construção da consciência fonológica e que, no contexto dos nossos grupos cooperativos e heterogêneos beneficiou também aos alunos com nível silábico-alfabético, como mostra o trecho abaixo:

Colega 2 [silábico-alfabético]diz: vai escreve o te de leite, te, como é o te?
Gustavo pergunta: N e o E?
Colega 2 diz: muito bem o N e o E
Colega 1 [alfabético] diz: não menino é o T e o E, te, te [enfatiza e repete o som]. TE de tenente, teto, leite, ta doido, é?
Colega 2 diz [silábico-alfabético]: ai é mesmo... é mesmo é te cum T de tatu, né?!
Gustavo olha para o alfabeto e diz: é esse
Colegas confirmam e Gustavo escreve o T, e enquanto escrevia o colega 1 já repetia: te, te, T cum E, leite, te.
Colega 2 ao mesmo tempo diz: vai Gustavo diz, te, T cum E.
Gustavo escreve e repete a unidade menor enquanto escreve, conforme o colega solicitou.
Gustavo terminou, passou o dedo sobre toda a pauta escrita [LEITE] de forma global e disse: pronto escrivi leite.

[34] Ressaltamos que constantemente trabalhávamos para auxiliar os grupos quanto as estratégias de produção; esses constantes *feedback's* eram realizados antes da atividade em grupo e durante toda a atividade.

Colegas vibram.

O trecho acima demonstra a importância da presença de um aluno com nível mais proficiente na língua escrita em grupos de produção escrita em contexto de aprendizagem cooperativa em turmas que estão em processo de alfabetização, visto que auxilia a reflexão do sistema de escrita para o grupo, neste caso, quanto a consciência fonológica. A situação de interação e de intervenção adequada por parte de um dos colegas com nível conceitual de escrita mais avançado respalda didaticamente a escolha metodológica da organização heterogênea dos grupos para a presente pesquisa.

Na sessão final de P1 os colegas realizaram pela primeira vez a Comparação entre as palavras espontâneas e convencionais. Essa estratégia ocorreu esporadicamente, haja vista que para ela ocorrer os alunos com deficiência teriam que, primeiro, escrever espontaneamente e os colegas em seguida escrever a palavra/frase convencionalmente e realizarem a comparação a fim de que os dois membros do grupo (aluno silábico-alfabético e aluno com deficiência) percebessem semelhanças e diferenças nas respectivas grafias – no grupo de Gustavo essa estratégia ocorreu 3 vezes, no grupo de Marcos 2 vezes, no de Paulo ocorreu apenas 1 vez, e no grupo de Ycaro 2 vezes. Mas como averiguamos a escrita espontânea ainda era pouco utilizada em P1 e quando eram, os colegas de grupo logo a corrigiam. E quando eles não a corrigiam imediatamente acabavam realizando-a de forma equivocada às orientações da pesquisadora, visto que os colegas com nível alfabético explicitavam imediatamente os aspectos distintos e semelhantes entre as palavras ou destacavam que as palavras por eles escritas eram as corretas e logo pediam para os alunos com deficiência copiarem-nas. Os sujeitos com deficiência intelectual, por sua vez, ao depararem-se com a estratégia de comparação reagiram de duas maneiras: i) apenas observaram e seguiram o que os colegas pediram, e ii) assim que o colega terminava de escrever a palavra convencional, logo apagava a sua e copiava a do parceiro antes do mesmo se manifestar.

No final de P1 averiguamos que os quatro alunos com deficiência apresentaram, pelo menos uma vez, comportamentos considerados adequados para a reflexão do sistema de escrita e, consecutivamente para a aprendizagem da língua escrita. Esses sujeitos perguntaram como seria a escrita de uma letra ou sílaba a partir da associação grafema/fonema corretamente (por exemplo: S de sapo; BO de bolo); ao serem questionados quanto á escrita espontânea, explicaram seu ponto de vista por meio da

associação grafema/fonema; demonstraram conflito entre o que foi escrito espontaneamente e o que o colega verbalizava como certo (geralmente isso ocorria com sílabas complexas); manifestavam insatisfação com a própria hipótese, pois verbalizavam parte da unidade menor corretamente, mas sentiam necessidade de inserir mais elementos; demonstram conflito quanto à similaridade entre palavras com sons semelhantes (por exemplo: ALTA, LATA).

De forma particular Marcos e Paulo quando comparados à primeira atividade realizaram coerentemente maior número de associações grafema/fonema.

Marcos conseguiu uma vez perceber semelhanças entre palavras com o mesmo som final. Esse comportamento sugere que Marcos na quinta sessão começara a apresentar consciência de aspectos fonológicos semelhantes entre as unidades sonoras de palavras diferentes, como mostra o trecho abaixo:

> *Colega 2 diz: eu, tia como é o eu*
> *Marcos interrompe o dialogo e diz: é o U*
> *Pesquisadora diz: muito bem Maracos tem a vogal U sim eu [fala sem enfatizar os sons]. Mas eu tem só o som do U? Conversem, vocês são um grupo.*
> *Colegas ficam repetindo e Marcos passa a imitar os colegas: eu, eu, eeeuuu [dar ênfase as unidades]*
> *Colega 1 diz: eu, eu, é o E muie.*
> *Colega 2 diz: eu, ahh é o E o U. Vai Marcos escreve eu, E e o U, eu.*
> *Marcos diz: eu? – demonstra ter esquecido.*
> *Colega 1 diz: sim*
> *Marcos fica pensativo e diz: é Leo*
> *Colega 2 diz: eu*
> *Marcos insiste: não, é Leo.*
> *Colega 2 pega o lápis começa a escrever pelo Matheus*
> *Pesquisadora interrompe e reclama da conduta do colega.*
> *Pesquisadora diz: muito bem Marco eu parece com a palavra Leo [fala com o som final de U - Leuu] o nome do seu pai, mas a palavra que vocês estão escrevendo é euu [coloca a mão sobre o colo expressando a pessoalidade da palavra].*
> *Colega 1 diz: eu, eu, eu, eu...*
> *Colega 2 diz: vai*
> *Marcos escreve um E e espera*
> *Colegas falam ao mesmo tempo eeeuuu Marcos, escreve*
> *Marcos escreve U – EU.*

Ainda no final de P1 testemunhamos a emergência de diferentes estratégias de leitura em Gustavo, Marcos e Paulo. Evidenciamos estratégias com base na adivinhação e na memória e outras mais significativas para a aprendizagem da linguagem escrita.

Gustavo e Marcos identificaram uma palavra no quadro por meio do reconhecimento da sílaba inicial. Paulo também apresentou esse comportamento, mas diferente de Gustavo e Marcos este sujeito repetia as sílabas iniciais da palavra que estava buscando – esse comportamento nesses sujeitos foi realizado, mediante estímulo dos colegas. Paulo, a fim de escrever uma letra/sílaba, busca-a no próprio texto e identifica-a, apoiando-se em sua grafia para escrever o que lhe era solicitado.

É importante destacar que no final de P1 os quatro sujeitos da pesquisa tentaram ler suas produções espontâneas pelo menos uma vez. Destacamos que no início de todas as sessões [conforme foi ressaltado na metodologia] constantemente pedíamos aos alunos com e sem deficiência para lerem as produções, principalmente nossos sujeitos quanto às suas escritas espontâneas para melhor interpretarmo-la ao longo do processo.

Apesar das pequenas mudanças na conduta dos nossos sujeitos, estes ainda apresentaram no final de P1 dificuldade em escrever corretamente suas hipóteses, baixa autonomia e comportamentos que sugeriam insegurança.

4.2. Caminhos e descaminhos para a construção da relação mútua e de novos saberes e estratégias de produção escrita no segundo período da pesquisa (16ª à 20ª sessão)

Apresentaremos a seguir a dinâmica dos grupos no segundo período da pesquisa, descrevendo as estratégias realizadas em grupo para a construção da relação mutua de ajuda a partir do respeito ao ritmo de aprendizagem dos nossos sujeitos e a emergência de comportamentos que sugeriam tolerância às considerações dos mesmos. Também descreveremos a redução de algumas estratégias estéreis para a produção escrita por parte dos colegas em detrimento de estratégias combinadas que auxiliaram os alunos com deficiência a refletirem sobre o sistema de escrita.

4.2.1. Interação, conflitos e identidade de grupo: aprendendo com o outro a trabalhar em grupo

Destacamos acima que um dos aspectos marcantes ao longo do segundo período da pesquisa foi à tolerância por parte dos colegas dos grupos quanto às colocações dos sujeitos com deficiência.

No inicio de P2 os colegas questionavam a pesquisadora quanto à predominância de vogais nas escritas espontâneas dos alunos com deficiência e porque eles não

reteriam as informações quanto às associações grafema/fonema emitidas constantemente pelos colegas. Diante disso fez-se necessário discutir as referidas inquietações, principalmente nos momentos que antecediam a organização dos grupos. Explicávamos que todos os alunos detinham a capacidade de aprender e, portanto, conseguiriam ler e escrever, porém os ritmos seriam diferentes. No caso dos nossos sujeitos destacávamos que eles ainda não tinham compreendido a formação das palavras como os demais colegas alfabéticos. Explicitávamos que, para nossos sujeitos [e os demais alunos com nível conceitual silábico] era mais claro a sonorização, primeiro, das vogais e por isso, geralmente, suas escritas espontâneas tinham-nas predominantemente. Compreendemos que os alunos não necessitavam de tal compreensão, visto que o mesmo seja um conhecimento pedagógico. Mas vale ressaltar que as referidas explicações foram compreendidas e utilizadas pelos próprios colegas de grupo para justificar a escrita desses alunos com deficiência intelectual nos grupos ao longo das demais sessões da pesquisa.

Observamos que os colegas continuaram oportunizando aos alunos com deficiência a expressarem-se nos grupos. Contudo, isso era realizado ora espontaneamente ora mediante estímulos da pesquisadora. Evidenciamos também que esses colegas instigavam os alunos com deficiência a se implicarem no planejamento do texto, na medida em que a pesquisa estimulava os grupos a exercerem essa etapa da atividade – nas primeiras sessões do segundo período o planejamento ocorreu com maior freqüência nos grupos de Marcos e Gustavo.

Os colegas dos grupos também fizeram espontaneamente nas sessões intermediárias referência às regras da aprendizagem cooperativa, principalmente ao critério de Interdependência Positiva. É válido destacar que se observou por parte dos nossos sujeitos a reprodução dessas ações, ou seja, no início dessas sessões nossos sujeitos também faziam referência a este critério mediante a imitação dos colegas. Ao longo das sessões intermediárias esses sujeitos fizeram menção ao referido critério espontaneamente.

Ao longo de P2 os sujeitos com deficiência e seus colegas não recorreram à pesquisadora com a mesma freqüência em P1. Esse aspecto sugere que os grupos estavam tentando resolver seus problemas entre si, e como tal, constituindo em prática a concepção de relação mútua, aspecto fundamental para a constituição da interdependência positiva.

Outro aspecto que foi superado nas sessões intermediárias, referem-se ao fato dos alunos com deficiência intelectual e aos colegas não mais responsabilizarem uns aos outros pelos erros cometidos nas produções ou pelas reclamações da pesquisadora. A superação desse tipo de comportamento sugere que os grupos da pesquisa caminhavam para a construção da identidade de grupo, assim como demonstra que os alunos sem deficiência não compreendiam mais as situações de erro com aspecto decisivo para o não funcionamento do trabalho em grupo, como demonstrado em P1. Além disso, reflete a tomada de consciência, mesmo que de forma incipiente, de que os erros fazem parte do constructo do texto escrito, visto que a pesquisadora constantemente levantava este tema como pauta de discussões nas turmas. Esse dado reflete intrinsecamente o aspecto supracitado quanto à tolerância ao ritmo de aprendizagem dos alunos com deficiência, pois na medida em que essa tolerância emergia as atribuições dos erros aos alunos com deficiência regrediam, não mais ocorrendo ao longo da pesquisa.

Observamos também que os quatro alunos com deficiência explicitaram algumas de suas atribuições no grupo, além daquela de ser o responsável pela escrita do texto coletivo. Esse aspecto foi mais observado em Marcos e gradualmente em Paulo, Gustavo e Ycaro. Esses sujeitos lembravam aos colegas algumas das regras de produção (como não ditar) e tentavam finalizar discussões entre os parceiros de seu grupo. Destacamos que os colegas tiveram uma importante participação na emergência dessa compreensão, visto que durante a sessão intermediária observamos que os colegas relembravam ou comentavam as atribuições que competiam às Responsabilidades Individuais dos membros do grupo, instigando que as mesmas fossem realizadas, mesmo que eles não o fizessem adequadamente as suas. Esse comportamento dos colegas foi evidenciado com maior índice na sessão intermediária e reduziu na sessão final de escrita. É importante destacar que a explicitação das responsabilidades individuais pelos alunos com deficiência intelectual e pelos colegas dos grupos demonstra a constituição de um dos critérios necessários à construção da aprendizagem cooperativa, e mais, na medida em que os colegas incentivavam nossos sujeitos a executarem seus papeis nos grupos eles também instigavam esses alunos a se implicarem nas atividades trazendo à prática outro critério fundamental para a aprendizagem cooperativa, a interação face-a-face.

Ainda em P2 observamos alguns comportamentos que sugeriram autoritarismo por parte de nossos sujeitos, principalmente em Ycaro e Paulo. Esses alunos repetiam

sucessivamente em voz alta suas idéias ao grupo, e explicitavam ter algum tipo de domínio sobre as decisões do grupo, principalmente quanto ao planejamento. Esses comportamentos são compreendidos na pesquisa como tentativas de impor suas opiniões ao grupo. Tais comportamentos são ilustrados no trecho abaixo:

> *Colega 2 diz: vai Paz, escreve*
> *Colega 1 diz: não cara carinho.*
> *Ycaro levantando seu crachá diz: não eu que escolhe.*
> *Colega 2 diz: paz cara*
> *Colega 1 diz: naoooo*
> *Ycaro ainda com o crachá elevado diz: não eu que escolho, Paz ô Presente amor cartão Ilan*
> *Colega 1 diz: Ycaro tu num é o chefe daqui não, viu?!*
> *(Fonte: diário de campo)*

O trecho acima demonstra que o comportamento de imposição por parte de Ycaro ainda estava relacionado à compreensão equivocada dos papéis dos referidos alunos nos grupos - essa compreensão estava atrelada ao seu crachá. Contudo, os colegas já demonstravam nesse período da pesquisa compreender alguns aspectos que regem a aprendizagem cooperativa, e assim não admitiam que o grupo tivesse um líder. Do ponto de vista da aprendizagem cooperativa a emergência de comportamentos autoritários feria o conceito de relação mutua entre os membros dos grupos. Mas do ponto de vista da deficiência intelectual esse comportamento demonstra aspecto de protagonismo no interior do grupo, pois nossos alunos ao manifestaram-no portavam-se como sujeitos da ação. No campo da deficiência intelectual comportamentos que podem demonstrar certo tipo de protagonismo são bastante relevantes, haja vista que este público apresenta fragilidades no campo da autoestima, da motivação e da metacognição, aspectos importantes para o desenvolvimento de habilidades sociais.

Outro aspecto comum aos quatro alunos com deficiência durante as sessões intermediárias de produção escrita foi à atribuição de seus erros aos colegas. É importante ressaltar que esse comportamento ocorreu nesse período com menor freqüência do que nas primeiras atividades, não mais ocorrendo na sessão final da pesquisa.

Alguns aspectos particulares aos sujeitos durante as sessões intermediárias merecem destaque.

Marcos estava mais partícipe na sessão intermediária, com colocações mais prolongadas do que as observadas na sessão inicial de escrita - não mais limitava-se a

responder e a copiar no grupo. Contudo, esse comportamento mostrava-se diferente nos momentos de planejamentos, uma vez o referido aluno ainda limita-se a verbalizar poucas palavras (geralmente uma para expressar suas ideias). Uma situação de amorosidade e reciprocidade foram observadas no início de P2 entre os colegas e o referido sujeito. Este aluno comumente afirmava não ter material para participar da atividade (lápis, borracha, apontador, etc). Seus colegas constantemente se organizavam para suprir tal necessidade. Certa vez, um dos colegas deu de presente um lápis e o outro uma borracha para Marcos. Os colegas enfatizaram ao aluno que ele não necessitava devolver, pois eram presentes e como tal ele deveria cuidar dos mesmos. Relatamos com detalhe esse momento porque acreditamos que o mesmo emergiu devido à organização dos grupos e devido, sobretudo a tomada de consciência das regras da aprendizagem cooperativa. Esta constatação veio da afirmação do colega ao seu questionado pela pesquisadora sobre os presentes:

> *Pesquisadora diz: porque você deu este presente?*
> *Colega 2 interrompe e diz: porque ele nunca tem*
> *Colega 1 diz: é man, mar é porque se ele num tem como é que ele vai escreve também?! Todo mundo vai escrever e a gente vai ficar assim aqui procurando um né, não.*
> *Marcos fica olhando os presentes*
> *Colega 2 diz: sim cara e se a gente fica vai perder tudo*
> *Marcos diz: num vai não.*

Marcos também começou a imitar seus colegas quanto às demonstrações físicas de interação face-a-face, pegando ou ameaçando pegar nas orelhas de seus colegas quando desejava intervir, como mostra no trecho abaixo:

> *Marcos estava observando a discussão de seu grupo que estava evoluindo para um briga, quando de repente ele interviu a fim de sanar a briga.*
> *Marcos disse: vou pegar nas tuas orelhas*
> *(Fonte: Diário de campo)*

O grupo de Gustavo, por sua vez, ainda demonstrou comportamentos de impaciência, pois esse aluno ainda perguntava constantemente a letra antes da escrita, mesmo quando esta já tinha sido respondida anteriormente. Demonstrava muita insegurança e baixa concentração, distraindo-se com facilidade. Situações de conflito ainda foram observadas na sessão intermediária entre o referido aluno e seus colegas do grupo, principalmente porque estes começaram a abandonar a estratégia de soletração

como única ferramenta para ajudar o grupo e começaram a instigar o aluno com deficiência a lembrar das idéias já planejadas e a pensar do sistema de escrita junto com o grupo. Gustavo diante disso apresentou ora hesitação ora irritação, mas em menor freqüência ao compararmos às primeiras sessões em P1. Seus colegas, mediante essas situações convenciam-no a participar, solicitando a ajuda da pesquisadora como última alternativa.

Em P2 testemunhamos o uso dos instrumentos simbólicos com mais frequência do que no primeiro período. O uso dos mesmos ainda era realizado ora de forma adequada ora inadequadamente, uma vez que ora os membros dos grupos utilizavam-no para pedir sua vez no dialogo ora faziam essa solicitação sem o mesmo ou utilizavam-no em posição inadequada, mostrando, por exemplo, o símbolo do silencio quando queria falar ou deixando a imagem do pedido de fala no momento em que estava ouvindo.

Ao longo de P2 observamos que tanto os colegas quanto aos alunos com deficiência chamavam atenção quanto ao uso inadequado dos instrumentos simbólicos ou quanto a ausência dos mesmos nos diálogos, o que sugere comportamentos de regulação no grupo. Esses comportamentos indicam também a compreensão de atribuições dos seus papéis no grupo, haja vista que, ajudar os colegas a cumprirem a regra *respeitar a fala do colega* e respeitá-la constituía-se atribuição comum a todos os membros do grupo. O cumprimento dessas atribuições, que por sua vez estava atrelada às responsabilidades individuais, contribuía para constituição da relação de mutualidade entre os mesmos.

No final de P2 observamos que nossos sujeitos e seus colegas de grupo demonstravam compreender a regra acima citada e não mais utilizavam os instrumentos simbólicos para isso. Estes começaram a ser utilizados com outras finalidades como apontar, marcar página ou eram esquecidos nas carteiras. Isso sugere que os grupos não mais necessitavam deles para silenciar diante da fala do colega, se colocar quando fosse oportuno, ou pedir a vez de falar sem desrespeitar a vez do parceiro. Diante disso no final do segundo período da pesquisa retiramos os instrumentos das demais sessões.

4.2.2. Interação com a língua escrita: reflexões e tomada de consciência em grupo

No segundo período observamos algumas mudanças importantes na relação entre os sujeitos com deficiência e seus colegas, bem como quanto a interação com a língua escrita durante as produções em grupo.

Como descrito no item anterior os colegas dos grupos começaram a substituir, gradualmente, estratégias menos eficazes por outras orientadas pela pesquisadora. Esses alunos, ainda sob estímulo da mesma, questionavam com mais frequência os alunos com deficiência a pensarem no sistema de escrita junto ao grupo, estimulando-o a falar suas hipóteses e confrontando-as quando estas não eram convencionalmente corretas. Os colegas, gradualmente, foram substituindo a soletração direta pela verbalização e repetição pausada das palavras, enfatizando as unidades sonoras; por questionamentos quanto à formação inicial da palavra; e pela associação grafema/fonema. Contudo, essas estratégias ainda traziam a antecipação das respostas, reportando-se assim ao ditado. Por esse motivo a pesquisadora ainda realizou diferentes mediações e orientações quanto às regras de produção em grupo nos momentos que antecediam a organização dos grupos, principalmente nas primeiras sessões de P2.

Outras estratégias orientadas pela pesquisadora foram consideradas pelos colegas de grupo e utilizadas para auxiliar e instigar os alunos com deficiência a escrever e/ou refletir sobre o sistema de escrita junto com todo do grupo neste segundo período da pesquisa. As referidas estratégias foram: a) verbalizar a sílaba já escrita pelo aluno com deficiência, destacando a pauta sonora ausente a fim de que o aluno completasse a palavra – os colegas apontavam primeiro a sílaba já escrita e depois para o espaço em branco ao lado onde a outra seria produzida; essa estratégia era utilizada quando nossos sujeitos não davam continuidade a escrita e esperavam as consignas, ou seja, escreviam e paravam a produção; b) acompanhar oralmente a construção da pauta escrita dos sujeitos, instigando-os a não abandonar a escrita – isso ocorria na medida em que o sujeito escrevia; c) bater na carteira as mesmas quantidades de sílabas da palavra que pretendiam escrever – essa estratégia antecedia a escrita das palavras e era utilizada para os alunos organizarem previamente a escrita das mesmas, pensando em suas partes, fazendo referência à quantidade de suas unidades sonoras; d) instigar o aluno com deficiência intelectual a bater na mesa a fim de fazer a associação das batidas à quantidade de sílabas da palavra que desejavam escrever; e) pedir para o sujeito falar a palavra que estava escrevendo durante a produção da mesma como forma de não

esquecê-la. É importante destacar que essas estratégias emergiram somente nas sessões intermediárias da pesquisa porque os alunos com e sem deficiência demonstraram maior afinidade entre si [ao comprarmos com as primeiras sessões da pesquisa], bem como porque os colegas apresentaram menos resistência à escrita espontânea dos nossos sujeitos e estes, por sua vez, porque participaram com maior incidência das atividades escritas sem hesitar com tanta frequência.

Os alunos com deficiência diante das estratégias em grupo acima citadas demonstram menos resistência à participação nas atividades, bem como demonstraram em menor incidência comportamentos de distanciamento do grupo e de distração, o que corroborou para a concentração desses sujeitos nas atividades nesse período da pesquisa (P2). Atribuímos às referidas estratégias o declínio das trocas de letras durante as produções por parte dos nossos sujeitos – nesse período Marcos e Paulo apresentaram maior índice dentre os sujeitos quanto a troca de letras. Consideramos que a redução nesse aspecto deu-se, sobretudo, porque os alunos com deficiência eram instigados a pensar na formação da palavra antes de escrevê-la; eles pensavam na formação do som inicial fazendo relação grafema/fonema e na quantidade de unidades a palavra apresentara. Esse cenário também proporcionava com que nossos sujeitos levantem mais hipóteses corretas quanto à relação grafema/fonema e tomassem a iniciativa de escrevê-las espontaneamente. Consequentemente expressões como “não sei escrever” foram menos utilizadas de forma impulsiva como observamos no primeiro período.

Os colegas também auxiliavam os sujeitos com deficiência a identificar palavras no quadro ou no próprio texto utilizando como base a letra/sílaba inicial; instigavam-nos a ler a frase apontando com o dedo para o início de cada palavra; pediam aos nossos sujeitos para tentar explicar sua produção espontaneamente; faziam leitura literal da palavra/frase que o aluno com deficiência intelectual escreveu a fim de que o grupo percebesse erros de natureza normativa; solicitavam ao aluno com deficiência que localizassem palavras na produção do grupo.

Consideramos que a organização dos grupos, a interação direta com as estratégias supracitadas e os estímulos dados pelos colegas e pela pesquisadora contribuíram para a reprodução de muitas dessas estratégias por parte de nossos sujeitos. Progressivamente ao longo das sessões intermediárias esses sujeitos demonstraram que a repetição dessas estratégias em contexto de aprendizagem

cooperativa [espontaneamente ou com estímulo] pode ter contribuído para a construção da consciência fonológica desses sujeitos.

Ao longo de P2 os alunos com deficiência foram capazes de escrever correta e espontaneamente a silaba inicial da palavra, indicando indícios do nível conceitual silábico-alfabético [principalmente Paulo], mas ainda paravam a produção escrita, sendo necessários estímulos para a continuidade da mesma. Nesse mesmo período observamos a emergência de perguntas relacionadas à segmentação entre as palavras e a ordenação das unidades menores com maior frequência do que na sessão inicial. Quanto ao primeiro aspecto nossos sujeitos faziam perguntas do tipo "é junto ou separado?" "eu separo?". Gustavo e Paulo conseguiram-na realizar correta e espontaneamente uma e duas vezes na sessão intermediária, respectivamente, a segmentação entre as palavras.

Em relação à ordenação o trecho abaixo demonstra tal aspecto:

> *Colega 1 diz: vai feliilililizzzz [enfatiza o final]*
> *Colega 1 aponta para a silaba FE já escrita e aponta para o espaço ao lado enfatizando a continuação*
> *Colega 2 diz: vai Paulo fala fe... li, como é liz tu sabe mam.*
> *Paulo escreve L sem dizer nada e aguarda.*
> *Colega 1 diz: ehehe e depois.. feliiiz*
> *Colega 2 diz: tem o I e o Z.*
> *Colega 1 enfatiza novamente feliilililizzzz*
> *Paulo diz: primeiro é o Z ou o I?*

Consideramos que as estratégias utilizadas pelos colegas e, principalmente a reprodução de algumas delas por parte de nossos sujeitos, constituíram-se aspectos importantes para a emergência de comportamentos pró-ativos nesses sujeitos e para a aprendizagem da língua escrita ora vista que sugerem reflexão quanto ao sistema de escrita alfabética por esses sujeitos.

Outros aspectos em comum aos quatro sujeitos foram evidenciados quanto à produção escrita, a saber: escreve espontaneamente seguindo nível silábico com valor sonoro, incluindo outros elementos; fala e escreve ao mesmo tempo fazendo associação grafema/fonema; percebe espontaneamente o erro de ordem ortográfico enquanto escreve, corrige, mas repete o mesmo erro.

Ainda em P2 observamos que os sujeitos com deficiência passaram, gradualmente, a perguntar por que deveriam apagar suas produções, quando os colegas solicitavam. É importante destacar que, se antes eles atribuíam seus papeis aos colegas, apagavam mediante qualquer questionamento e hesitavam em escrever, no segundo

período da pesquisa nossos sujeitos questionavam porque deveriam apagar não permitindo que os colegas apagassem sem antes lhe explicar. Tal comportamento gerava explicações por parte dos colegas quanto à pauta escrita. Para isso os colegas enfatizavam o som da unidade errada para os sujeitos perceberem os erros, buscavam no ambiente da sala aportes linguísticos (sílaba, palavra, frase) para demonstrar o equívoco na pauta escrita, assim como comparavam a pauta espontânea à convencional. Essa estratégia bastante estimulada pela pesquisadora aos colegas dos grupos tinha por que os alunos percebessem diferenças e semelhanças nominais e conseguisse corrigi-las, caso necessário. A comparação termo-a-termo (silaba a silaba) também foi realizada, mas em menor frequência em relação à primeira.

É importante destacar que no final de P2 os alunos com deficiência apresentaram dificuldade em realizar comparações entre as escritas espontâneas e as convencionais. E quando conseguiam perceber semelhanças e/ou diferenças na pauta escrita, hesitavam em realizar alterações sendo necessárias diferentes intervenções dos colegas e mediações da pesquisadora.

4.3. Trabalho em grupo e a constituição de caminhos para a cooperação, a tolerância e o respeito pelo saber coletivo no terceiro período da pesquisa (31ª a 35ª atividade)

O último período da pesquisa é caracterizado pela superação de alguns comportamentos inadequados que comprometiam a aprendizagem cooperativa e o desempenho dos sujeitos com deficiência intelectual durante a produção escrita.

4.3.1. Ouvir, falar e perguntar: caminhos para a construção da boa convivência

No terceiro período da pesquisa algumas dificuldades de ordem socioafetiva já estavam superadas, como aceitar nossos sujeitos no grupo, oportunizar e estimular que todos participem da atividade, e respeitar a fala do colega.

Frisamos que, ao afirmarmos que os sujeitos e seus colegas de grupo respeitavam à vez dos parceiros falarem, não implica dizer que isso ocorria sempre, mas sim, constantemente. Essa justificativa se torna pertinente porque no inicio do terceiro período ainda observamos episódios de interrupção de fala em que a pesquisadora precisou intervir, assim como ao descrevermos que, nossos sujeitos e seus colegas, compreendiam a regra do respeito à fala não implica dizer que nas salas não havia

barulho. Como descrevemos no primeiro período o barulho nas turmas onde realizamos a pesquisa era caótico e ensurdecedor, principalmente na sala de Paulo. No terceiro período, a dinâmica entre uma fala e outra era de tal forma tão fluida e rápida que as turmas ainda apresentavam um barulho que ecoava pelo ambiente, contudo, esse barulho era compreensível e contextualizado, pois conseguíamos ouvir os diálogos e as discussões entre os membros dos grupos acerca da atividade. Não era um barulho de algazarra como evidenciamos no início da pesquisa, mas sim, um barulho controlado, e, sobretudo, agradável de testemunhar.

Nesse período os alunos com deficiência intelectual não necessitavam mais de estímulo para participar das atividades, tão pouco seus colegas de grupo. A partir do final do segundo período da pesquisa os grupos passaram a demonstrar maior autonomia e independência em relação a organização interna dos mesmos. Logo após anunciarmos a atividade do dia, muitos alunos [incluindo os sujeitos de nosso estudo] ofereciam-se para ajudar a entregar os materiais para a atividade nos demais grupos (papel, jornal, revista, texto com receita, etc), outros entregavam os crachás, organizavam as carteiras, e também auxiliavam na montagem do equipamento áudio visual (já sabiam montar o tripé e posicionavam-no ao lado da cadeira do aluno com deficiência). Como demonstramos na metodologia, os colegas da sala questionavam porque somente um aluno e, assim um grupo, era filmado. Explicamos que estávamos desenvolvendo uma pesquisa e sorteamos um aluno (o aluno com deficiência) e porque causa disso somente o grupo no qual ele estava seria filmado, pois só tínhamos uma câmera e um gravador. Apesar das discordâncias, gradualmente os colegas entenderam e não se importavam com os equipamentos em sala.

Nossos sujeitos, além de realizar essas ações, pegavam o gravador, posicionava-o sobre sua carteira, e colocavam seu crachá em comum acordo com seus colegas – afirmamos ser em comum acordo porque mesmo nossos sujeitos sabendo que exerceriam a função de escritor no grupo reafirmavam esse papel por meio de uma pergunta: “eu sou a folhinha né?”. Essa pergunta, por sua vez, também demonstrava o desejo de exercer outro papel no grupo, como o do Peter Pan. A fim de oportunizarmos que todos vivenciassem as atribuições dentre os três papéis elencados para a pesquisa fazíamos uma alternância entre os mesmos após a conclusão de uma atividade e o inicio de outra, por exemplo: depois da atividade em que o nosso sujeito foi o escritor, pedíamos para ele trocar de crachá com o colega que estava com o do Peter Pan, pois

este colega iria avaliar por escrito como foi a atividade em grupo, e ele que agora estava com o crachá do Peter Pan iria relatar o andamento do grupo com a ajuda do outro colega, ou seja, essa troca impulsionava o aluno com deficiência a orquestrar para o grupo o planejamento do texto, tendo que construir frases coerentes para o colega escrever. E quando isso não ocorria os colegas repetiam-na, questionando se a frase pronunciada fazia sentido.

Nos grupos os alunos com e sem deficiência organizavam-se para distribuir os papeis entre eles, os materiais e sem necessitar de estimulo da pesquisadora iniciavam a atividade partindo do planejamento, chamando à pesquisadora quando de fato era necessário. De uma forma geral esses comportamentos também foram evidenciados nas três salas onde a pesquisa foi realizada – isso demonstra que os demais alunos sem deficiência também apresentaram avanços quanto à organização do trabalho cooperativo em grupo. Neste cenário os grupos não mais perdiam tanto tempo brigando, levantando-se/distraindo-se com a mesma facilidade que às atividades iniciais da pesquisa. Haviam sim divergências, mas em relação ao conteúdo do texto, em relação ao planejamento dada opiniões contrárias, mas isso ocorria de forma mais fluida e dinâmica do que nas primeiras sessões. Observamos uma maior objetividade no cumprimento das atividades em grupo o que corrobora com a redução do tempo das mesmas, uma vez que, no inicio das atividades o tempo em grupo variava entre 90 minutos a 120; no segundo período as sessões duravam entre 60 minutos a 90. E no último as atividades não passavam de 45 minutos. É importante frisarmos que a redução temporal das atividades não foi aspecto imposto pela pesquisa, mas sim decorreu da própria mudança na dinâmica e na organização interna nos grupos.

Ressaltamos também que o fato dos grupos terem apresentado a objetividade acima citada, não implica dizer que nossos sujeitos com deficiência não se distraiam ou não necessitavam de motivação para continuar a atividade. Paulo ainda precisou bastante de estímulo para dar continuidade à atividade uma vez que ele escrevia a primeira sílaba convencionalmente e parava, sendo necessário os colegas o instigarem, mas este estímulo tinha como natureza motivacional [“*vai.. tu sabe...*” “*escreve logo...*”] e não baseada no aporte da escrita. Do ponto de vista da deficiência intelectual, nossos sujeitos podem apresentar baixa concentração, aspectos que sugerem baixa autoestima e baixa autoconfiança. Contudo, a própria dinâmica dos grupos orquestrada pelos colegas não permitia que esses sujeitos desconcentrassem por muito tempo, voltando à atenção

deles para atividade – isso ocorria porque os grupos demonstravam que só alcançariam sucesso se todos se empenhassem na proposta e se todos desempenhassem seus papeis nos grupos, o que possibilitou a auto-regelação e a constituição da relação mútua entre nossos sujeitos e seus colegas de grupo. Consideramos que a dinâmica no interior dos grupos cooperativos impulsionava os colegas a motivarem nossos sujeitos, valorizando assim sua presença no grupo, e, por conseguinte contribuiu para a emergência e a constituição de comportamento pró-ativos no grupo parte dos nossos sujeitos com deficiência intelectual. Esses comportamentos, por sua vez, auxiliavam na organização da dinâmica dos grupos, o que sugere que nossos sujeitos também promoviam em grupos a regulação de tal dinâmica, sendo, portanto um movimento de interação cíclico e interdependente.

Os sujeitos com deficiência intelectual de nossa pesquisa executaram com freqüência e sem necessidade de estímulos constantes *chamamentos* aos colegas quando estes se desconcentravam; *pedidos de ajuda* para escrever o texto, principalmente diante de sílabas complexas; *intervenções* para eles ajudarem o grupo a compreender aspectos lingüísticos quanto à relação grafema/fonema; *solicitações* para os colegas se implicarem nas atividades quando estes estavam dispersos [geralmente puxavam as orelhas dos colegas como uma forma simbólica de chamar a atenção dos colegas quanto ao seu mal comportamento]; *pedidos de desculpas* quando os colegas chamavam-lhes atenção sobre seus mal comportamentos; comportamentos de *animação e vibração* quanto às conquistas do grupo. É importante destacarmos a espontaneidade dessas ações e a natureza do ponto de vista da aprendizagem cooperativa das mesmas, haja vista que demonstram comportamentos implicados à interdependência positiva, às responsabilidades individuais, às habilidades sociais e interação face-a-face.

4.3.2. A interação com a língua escrita em contexto de cooperação e o sujeito da ação

No terceiro período da pesquisa as estratégias utilizadas pelos colegas nas sessões anteriores apareceram com maior autonomia, uma vez que não precisávamos estimulá-los com a mesma freqüência para que elas emergissem. Algumas dessas estratégias foram reproduzidas espontaneamente pelos sujeitos com deficiência durante a produção escrita, como repetir a palavra, destacar e enfatizar o som das unidades menores a fim de escrevê-las ou perceber o erro questionado por seus colegas; falar a palavra na medida em que a escreva espontaneamente.

No interior dos quatro grupos nossos sujeitos participavam do planejamento – no caso de Marcos observamos que ele ampliou sua pauta oral, uma vez que se expressou por frases composta de mais uma palavra para dar sua opinião. Após o planejamento os colegas repetiam a frase construída coletivamente, pediam para nossos sujeitos repeti-la e algumas vezes associavam um dedo de sua mão a cada palavra da mesma. Essa estratégia foi reproduzida espontaneamente por nossos sujeitos em alguns episódios do terceiro período da pesquisa: Gustavo e Marcos fizeram-na duas vezes cada um, e Paulo e Ycaro realizaram-na duas vezes. É importante destacar que esse tipo de estratégia contribuiu para que os sujeitos com deficiência lembrassem constantemente da frase planejada. Após a escrita espontânea, os colegas ora faziam questionamentos quanto a escrita, ora faziam a leitura literal do que fora escrito, e algumas vezes os próprios alunos com deficiência percebiam e corrigiam os erros.

> *Colega 2 diz: convite, com, com, tem som de que?*
> *Paulo diz: tem som de K.*
> *Colega 1 diz: pois escreve do teu jeito primeiro.*
> *Paulo escreve KVI e depois pára.*
> *Colega 1 diz: qual é a palavra?*
> *Paulo diz: convite*
> *Colega 1 diz: por escreve Paulo... não para.*
> *Colega 2 aponta para o que já está escrito: con-vi...*
> *Paulo diz: ti, separa, conviti?*
> *Colegas iam responder quando Paulo não esperou e escreveu TI – KVITI*
> *Colega 1 escreve a palavra CONVITE.*
> *Paulo diz: ta diferente.*
> *Colega 2 diz: o que?*
> *Paulo diz: porque eu errei.*
> *Colega 2 diz: é porque é com C de da tia Camila*
> *Paulo apaga a letra K e corrigi - CONVITI– enquanto Paulo corrigia o colega 1 ainda disse: e tem o N pro som sair do nariz.*

No final de nossa pesquisa os sujeitos com deficiência intelectual apresentaram comportamentos pró-ativos que ultrapassaram nossas próprias expectativas em relação a interação com a língua escrita. Esses sujeitos foram capazes de se posicionarem criticamente quanto ao planejamento dos textos, dando opiniões contrarias à do grupo quando não concordavam com as ideias dadas pelos colegas e/ou questionavam a formação das palavras a fim de compreendê-la. Esses sujeitos também faziam questionamentos quanto a organização do texto em relação à estrutura do gênero textual em que trabalhavam. Ao longo do terceiro período observamos que nossos sujeitos

apropriaram-se da estratégia dos colegas para segmentação, colocando traços ou pontos entre as palavras a fim de fazer a separação entre elas - essa estratégia foi mais utilizada por Gustavo e Ycaro no final do período anterior; neste Paulo separava as palavras sem mais utilizar as referidas marcações, e apresentou maiores índices quanto à segmentação correta entre as palavras dentre os quatro sujeitos da pesquisa.

Algumas considerações

Nosso estudo apresentou avanços, superações e principalmente a possibilidade de investigarmos a pessoa com deficiência intelectual dando-lhe as mesmas oportunidades de aprendizagem dos demais alunos sem deficiência. No início do nosso estudo nos deparamos com uma barreira atitudinal por parte dos sujeitos com deficiência e seus colegas de grupo. Deparamo-nos com situações de rejeição, falta de consideração e respeito pelo saber do outro, falta de confiança em seus próprios recursos e comportamentos competitivos, individualistas e autoritários. Encorajamos, estimulamos e confrontamos nossos alunos para que tais aspectos fossem superados ao longo do estudo e que eles se permitissem constituir uma identidade de grupo a partir da construção de relações mútuas, principalmente, por meio da compreensão dos critérios que regem a Aprendizagem Cooperativa.

No final do nosso estudo observamos ganhos qualitativos nas condutas sociais dos nossos sujeitos com deficiência ao encontro dos critérios acima citados. Consideramos que essas condutas em contexto de cooperação possibilitaram e influenciaram a emergência de ações pró-ativas em nossos sujeitos na interação com a língua escrita, uma vez que averiguamos que os mesmos passaram a exercer um papel ativo no grupo contribuindo para a construção textual, mas também para sua própria aprendizagem no campo da leitura e da escrita ao questionar e perguntar aos colegas a formação das palavras, buscar no ambiente da sala respostas para suas inquietações quanto as relações grafema/fonema, reafirmar sua posição de escritor no grupo e exercer o papel de mediador dentre as discussões no grupo. Estas e outras ações, discutidas ao longo do texto, revelam que nossa experiência apresentou resultados significativos para a aprendizagem da língua escrita de sujeitos com deficiência participantes, uma vez que, no final desta experiência, apresentam escritas com níveis mais avançados do que aqueles averiguados no inicio da pesquisa.

Contudo, destaca-se que no final da pesquisa ainda testemunhamos comportamentos de insegurança [principalmente de Paulo e Ycaro] em relação a continuidade da escrita, uma vez que nossos sujeitos conseguiam escrever convencionalmente as primeiras sílabas da palavra a partir de reflexões coletivas quanto ao sistema de escrita, mas hesitavam em continuar sozinhos. O fator motivação nestas situações constituía-se aspecto particularmente peculiar e decisivo para a retomada da escrita. Em tais situações os colegas provocavam nossos sujeitos, realizando diferentes questionamentos, tais como: "Você não sabe? Como assim... você acabou de fazer", "escreva, por que você sabe", "para de enrolar e escreve menino!" "olhe o que você está fazendo... falta só a última parte da palavra, escreve, fala e escreve que tu consegue". Expressões como essas emergiram com incidência significante, principalmente no final do segundo período. Outro aspecto que também demonstra comportamentos de insegurança foi *Tenta apagar imediatamente a produção quando os colegas estimulam a correção por meio da Comparação entre as palavras espontâneas e convencionais* – esse comportamento apesar da redução ainda apareceu no terceiro período da pesquisa.

Averiguamos também que alguns aspectos relacionados à fragilidade na memória dos nossos sujeitos ainda fizeram-se presentes ao longo da pesquisa, apesar da redução quantitativa entre o primeiro e o terceiro período do estudo. Alguns comportamentos relacionados à memoria foram catalogados e analisados, a saber: *Necessita de estímulo dos colegas ou da pesquisadora para lembrar aspectos quanto a organização do texto ou da estrutura do gênero trabalhado* apareceu em P1, P2 e P3 com frequência media de 2,75; 1; 1,25, respectivamente; *Pergunta como se escreve uma letra/silaba fazendo associação grafema/fonema incoerentemente (B de sapo; TO de bolo)* apareceu nos três períodos com frequência media de 6,5; 5; 2,3, respectivamente. Consideramos que esse comportamento estava relacionado à memória porque nossos sujeitos repetiam perguntas que já tinham sido respondidas. Essa pergunta repetida sugere que, pelo fato de retomarem-nas durante os trabalhos, eles então não teriam retido [aprendido] as respostas.

Destacamos que os colegas dos grupos e a própria organização sistematizada da aprendizagem cooperativa contribuíram para tais resultados, uma vez que os colegas, ao compreenderem a proposta e considerarem o ritmo de aprendizagem desses sujeitos apresentaram condutas também pró-ativas no grupo encorajando, estimulando, vibrando e reclamando de nossos sujeitos a fim de que eles também fizessem parte do processo

de aprendizagem. Ao observarmos este cenário compreendemos que a proposta com Aprendizagem Cooperativa ultrapassou os objetivos de nossa tese, pois promoveu a inclusão social de nossos alunos com deficiência intelectual, perfazendo-os sujeitos protagonistas de sua aprendizagem.

A seguir apresentaremos o capitulo 5 que trata da análise dos comportamentos referentes à interação dos nossos sujeitos com deficiência intelectual em grupo, destacando condutas que influenciaram ou não avanços na aprendizagem da língua escrita dos mesmos a partir da analise dos cinco critérios da aprendizagem cooperativa.

5. APRENDIZAGEM COOPERATIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES - ANÁLISE DAS INTERAÇÕES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO DE PRODUÇÃO ESCRITA NA SALA COMUM

A presente tese investiga a aprendizagem da língua escrita de quatro[35] alunos com deficiência intelectual em contexto da Aprendizagem Cooperativa em sala comum, analisando, dentre seus objetivos, a interação desses sujeitos durante a produção escrita em grupo. Nossa tese defende que alunos com deficiência intelectual quando partícipes de grupos de Aprendizagem Cooperativa em sala comum podem apresentar habilidades sociais importantes que influenciam no avanço conceitual da escrita. Essa experiência pode promover a emergência de comportamentos pró-ativos que impulsionam esses alunos a assumirem-se como sujeitos de ação da sua aprendizagem no campo da linguagem.

Para alcançarmos os objetivos supracitados, compreendemos a Aprendizagem Cooperativa como uma matriz de organização que impulsiona os partícipes a alcançarem um denominador comum, tomando consciência de que para alcançá-lo terão que construir estratégias em que todos consigam utilizá-las de forma eficaz ao grupo e para si mesmo, assumindo diferentes papéis. Para Johnson, Johnson e Holubec (1999, p. 5) "el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás".[36]

Para tanto a presente investigação pauta-se no pressuposto de que a Aprendizagem Cooperativa não se limita a uma metodologia de trabalho em grupo. Constitui-se como uma organização de ensino e aprendizagem "qui favorise l'entraide entre un groupe d'élèves en vue de réaliser une tâche commune selon une structure de travail favorisant l'interdépendance[37]" (LUSIGNAN, 1996, p. 22).

Em nossa tese a aprendizagem cooperativa constitui-se um dos caminhos para a construção da tolerância e do respeito às diferenças tão inerentes àqueles que apresentam alguma importante deficiência (DÍAZ-AGUADO, 2000; LOPES, SILVA,

[35] Como citado na metodologia utilizamos nomes fictícios a fim de preservar o anonimatos de nossos sujeitos. Na presente tese intitulamos-os de Gustavo, Marcos, Paulo e Ycaro.
[36] Tradução livre: a aprendizagem cooperativa é um instrumento didático para trabalhar em pequenos grupos em que os alunos trabalham junto para maximizar sua própria aprendizagem e dos demais.
[37] Tradução livre: "que promove a assistência mútua entre um grupo de estudantes para alcançar uma tarefa comum em uma interdependência estrutura de trabalho"

2009; PEREIRA, SANCHES, s/d; TAVARES, SANCHES, s/d). Essa organização de trabalho oportuniza aos estudantes com e sem deficiência intelectual aproximarem-se de seus pares e aprenderem com eles de forma fluida e interativa na medida em que também os ensinam (POULIN, et. al. 2002). Assim como, possibilita o reconhecimento de seus pares como suporte à construção de conhecimentos, e a si mesmo como elemento importante desta construção (JOHNSON, JOHNSON, 1997, 1999).

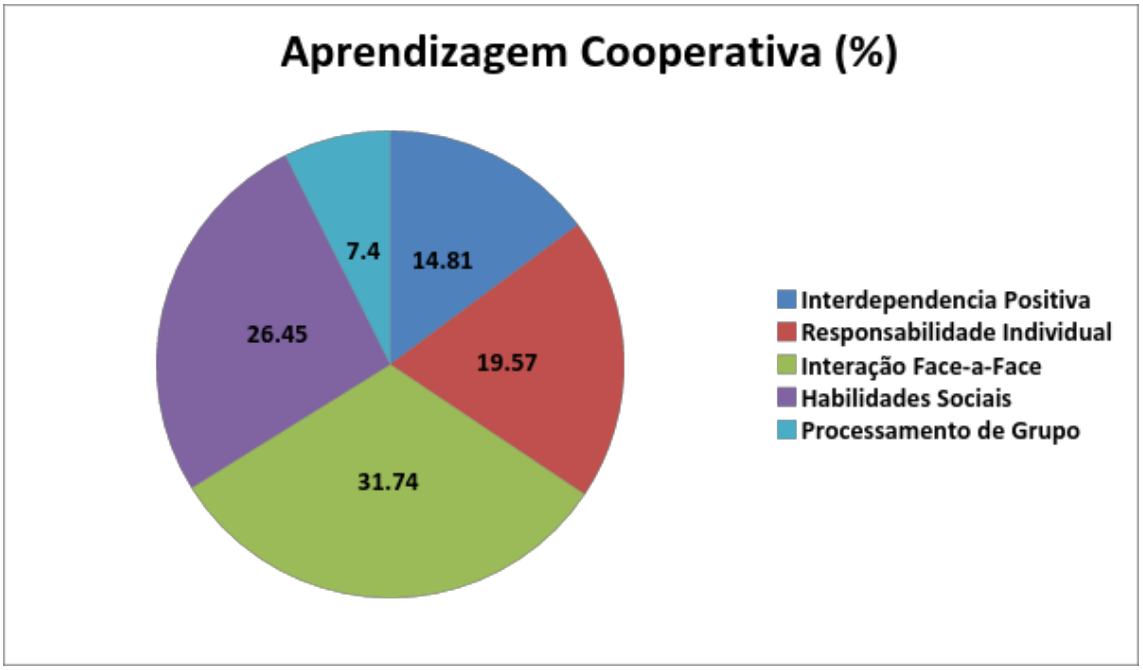
Tendo em vista as premissas supracitadas investigamos a emergência de comportamentos pró-ativos que contribuem para a aprendizagem da língua escrita de nossos sujeitos com deficiência intelectual, bem como, a implementação da aprendizagem cooperativa em seus respectivos grupos. Este capítulo analisa os resultados dessa investigação.

Conforme descrito na metodologia para esta análise, ponderamos um total de 60 encontros dentre os 140 desenvolvidos[38]. Desta forma utilizamos 42,85% das sessões realizadas na pesquisa.

Os comportamentos manifestados pelos sujeitos durante as atividades realizadas no contexto da aprendizagem cooperativa foram identificados e puderam ser associados aos cinco elementos, (também denominados como critérios) que, segundo a literatura, constituem a Aprendizagem Cooperativa, a saber: Interdependência Positiva, Responsabilidades Individuais, Interação Face-a-Face, Habilidades Sociais e Processamento de Grupo (JOHNSON, JOHNSON, 1999, 1997; JOHNSON, JOHNSON, HOLUBEC, 1999; JOHNSON, JOHNSON, SMITH, 1999). Nesta tese esses cinco elementos se constituem em categorias nas quais foram agrupados os 189 comportamentos manifestados pelos sujeitos distribuídos, assim, em subcategorias da seguinte maneira: 28 comportamentos compõem a categoria *Interdependência Positiva*; 37 dizem respeito a *Responsabilidade Individual*; 60 comportamentos tratam da *Interação Face-a-Face*; 50 compõem às *Habilidades Sociais;* e 14 comportamentos se referem ao *Processamento de grupo*. Esses resultados estão ilustrados no gráfico abaixo com índices em percentuais:

[38] Lembramos que realizamos 35 sessões com o quatro sujeitos, totalizando 140, mas para a analise só consideramos 15 de cada sujeito, ou seja, 60.

Gráfico 1 - Aprendizagem Cooperativa (%)



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Os dados revelam que a categoria de Interação face-a-face apresentou o maior número de comportamento (31,74%) seguido pela categoria, Habilidades Sociais (26,45%), e com menor índice a categoria Processamento de Grupo (7,4%). Na pesquisa de Guerreiro, Portugal e Palhares (2009) também constatou-se índices altos de comportamentos que representavam o critério interação face-a-face. Na pesquisa de Poulin *et. al.* (2002) evidenciou-se que o critério de Habilidades Sociais obteve maior índice dentre os alunos com e sem deficiência intelectual, seguindo pelo critério de Interação face-a-face.

As categorias de Interdependência Positiva e de Responsabilidade Individual em nosso estudo obtiveram índices de 14,81% e 19,57%, respectivamente, dentre o total de comportamentos referentes a Aprendizagem Cooperativa.

É importante destacar que dentre os comportamentos distribuídos nas cinco categorias acima citadas alguns deles foram consideradas como adequados e outros inadequados ao desenvolvimento de atividades em contexto da Aprendizagem cooperativa. Categorizamos esses dois tipos de comportamentos a fim de verificar as incidências [ou não] dos mesmos ao longo da pesquisa, e como estes poderiam influenciar nas atitudes dos sujeitos com deficiência intelectual nos grupos em contexto de produção escrita.

Alguns comportamentos foram considerados inadequados por dois motivos: primeiro, porque só ocorriam com intervenção da pesquisadora, e segundo porque eles demonstravam dificultar a constituição de uma identidade de grupo por parte dos sujeitos com deficiência intelectual. A implicação desses comportamentos para a aprendizagem cooperativa será discutida mais adiante neste texto.

É importante destacar que a emergência de comportamentos inadequados a implementação da Aprendizagem Cooperativa por parte de nossos sujeitos provavelmente pode ter decorrido da inexperiência dos alunos com e sem deficiência com esse tipo de metodologia[39]. Este fenômeno foi identificado também por Barnet (2003) que ao discutir a aprendizagem cooperativa afirma que as dificuldades em trabalhar com esse tipo de metodologia deve ser esperada pelos docentes, tendo em vista que os alunos trazem para a sala de aula conhecimentos prévios e habilidades sociais amplamente divergentes, bem como utilizam-se de estratégias pessoais diferentes. O autor segue explicando que os alunos em geral não dominam as competências relacionadas com o "saber hacer de base que hay que poner en juego para aprender". E mais, que a formação de grupos heterogêneos deve, sobretudo, ser acompanhada da construção de "la identidad de los grupos, de la práctica de la ayuda mutua tre el alumnado que debe aprender a valorar las diferencias individuales entre ellos y de manera que les permita llar la sinergia del grupo" (BARNET, 2003, p. 94).

Em nosso estudo dentre as 28 subcategorias que compõe a categoria de *Interdependência Positiva* 13 foram consideradas inadequadas; das 37 que dizem respeito à *Responsabilidade Individual* 19 foram compreendidas como inadequadas. Das 60 subcategorias que tratam da *Interação Face-a-Face* 15 foram consideradas como inadequadas; dentre as 50 que compõe as *Habilidades Sociais* 20 constitui-se como inadequadas. E, por fim, das 14 subcategorias que tratam do *Processamento de Grupo* 5 foram consideradas como inadequadas à implantação ao referido critério. Os efeitos desses comportamentos negativos serão analisados no interior de cada categoria a seguir.

Os comportamentos dos sujeitos emergiam no interior dos grupos constituindo-se o todo e as partes das interações nas diferentes categorias identificadas. Para efeito

[39] Conforme destacamos na metodologia, antes de iniciarmos as sessões de aprendizagem cooperativa realizamos uma sondagem coletiva (simulando uma roda de conversa) nas três salas participantes a fim de saber se algum aluno já tinha participado de experiências com esse tipo de metodologia.

didático analisaremos cada categoria separadamente. A seguir apresentaremos a análise da primeira categoria referente ao critério de Interdependência Positiva.

5.1. INTERDEPENDÊNCIA POSITIVA: "EU DEPENDENDO DE VOCÊ E VOCÊ DEPENDE DE MIM"

A Interdependência Positiva constitui-se como um dos critérios para a implantação da Aprendizagem Cooperativa. Este, por sua vez, é tão importante quanto os demais critérios, mas se diferencia por suas especificidades conceituais, sendo considerado por Lopes e Silva (2009, p. 16) como o "núcleo central da Aprendizagem Cooperativa".

O referido critério é orientado pela relação mútua de dependência que os membros dos grupos constituem-se entre si, compartilhando idéias e materiais e celebrando juntos o sucesso de todos do grupo (LOPES, SILVA, 2009; JOHNSON, JOHNSON, 1999, 1997; JOHNSON, JOHNSON, HOLUBEC, 1999; JOHNSON, JOHNSON, SMITH, 1999).

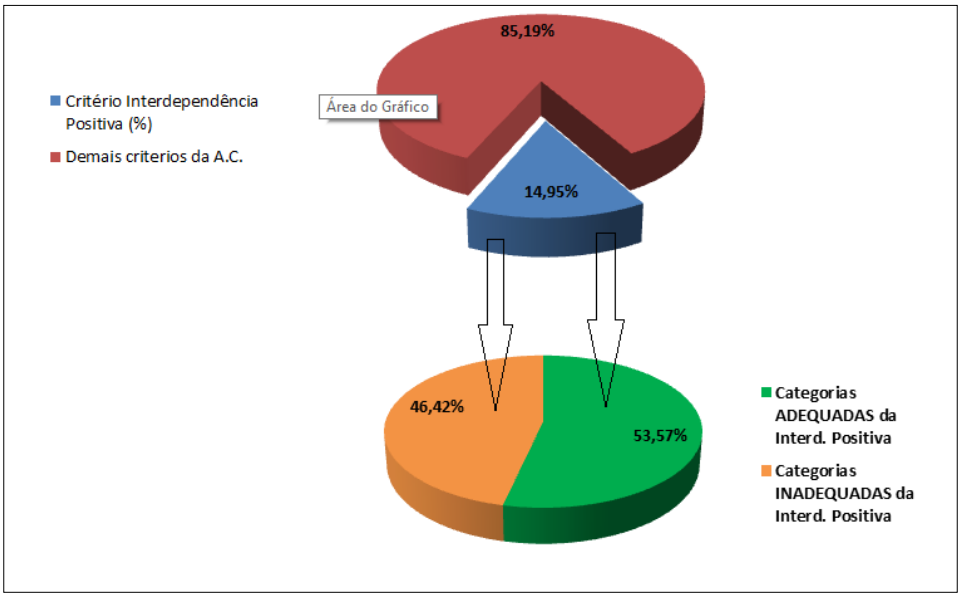
Para Johnson e Johnson (1991, 1997a, 1999) a Interdependência Positiva opera sobre dois aspectos que apresentam-se como dupla responsabilidade para cada membro do grupo que, ao cumprí-la, estabelecem uma interação promotora. Essas responsabilidades são: "1r aprendre el material que se'ls ha assignat i 2n assegurar que tots els membres del grup aprenen aquest material[40]" (JOHNSON, JOHNSON, 1997a, p. 55).

Na presente investigação a categoria Interdependência Positiva apresenta-se como 14,81% das categorias da Aprendizagem Cooperativa, como demonstrou o gráfico 1, perfazendo-se de 28 comportamentos, sendo destes 15 considerados como adequados e 13 inadequados. Esse quantitativo demonstra que dentre os comportamentos da Interdependência Positiva 53,57% foram adequados e 46,42% foram inadequados a implementação do critério. Estes resultados refletem o comportamento dos sujeitos ao longo de toda a pesquisa, ou seja, eles incluem o conjunto de dados referentes ao primeiro período (1ª a 5ª sessão), ao segundo (16ª a 20ª sessão) e ao terceiro período (30ª a 35ª sessão). Estes períodos serão apresentados nesta tese como P1, P2, P3, respectivamente.

[40] Tradução livre: "1º aprender o material que lhes é atribuído segundo e garantir que todos os membros do material de aprendizagem em grupo"

Tais resultados estão ilustrados no gráfico abaixo:

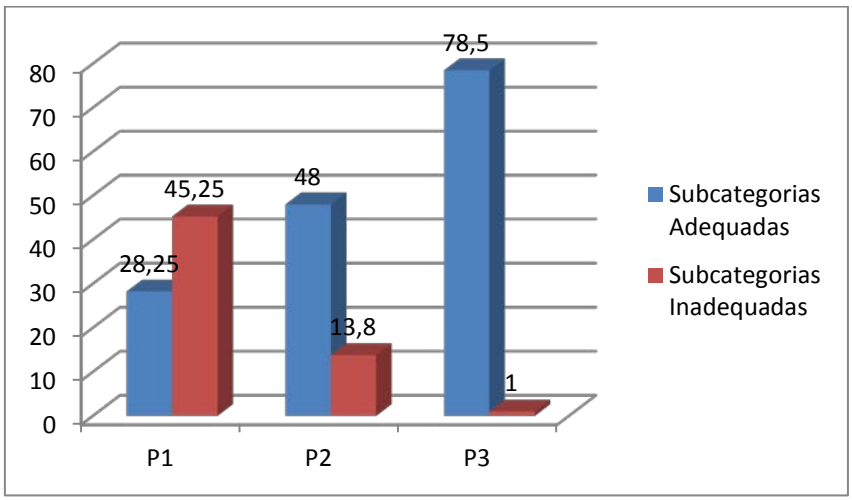
Gráfico 2: Critério Interdependência Positiva (%)



Fonte: Banco de dados da pesquisa

É importante destacar que, apesar dos comportamentos adequados e inadequados à Interdependência Positiva apresentarem percentuais aproximados, as médias de ocorrência desses comportamentos diferenciaram-se significativamente, haja vista que evidenciamos avanços e reduções ao longo da pesquisa, respectivamente, como demonstra gráfico abaixo:

Gráfico 3: Frequência <u>média</u> das subcategorias adequadas e inadequadas à Interdependência Positiva (I.P.)



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Os 15 comportamentos adequados à Interdependência Positiva apresentaram média de 28,25 em P1 (1ª à 5ª sessão), média 48 em P2, evoluindo significativamente para uma média de 78,5 ao término da pesquisa (P3: 31ª à 35 sessão).

Nas comparações com o teste t, o Par 1 (comparação do período 1 com o período 3) é da subcategoria Interdependência Positiva (comportamentos adequados) que contou como média inicial de 28,25 no P1 e média de 78,50 no P3 e que obtiveram diferença do P3 para o P1 de -50,25. No teste de Friedman, os resultados tiveram diferenças significativas para p = 0,018. Ainda na Interdependência positiva de comportamentos adequados, obteve-se melhora de 385,25%.

Os 13 comportamentos considerados inadequados à Interdependência Positiva obtiveram média de 45,25 em P1, demonstrando um importante declínio na sessão intermédia de produção escrita (16ª à 20ª atividade) cuja média foi de 13,8. Nas sessões finais da pesquisa os comportamentos inadequados referentes a categoria Interdependência Positiva praticamente não ocorreram, uma vez que obtiveram média 1.

Nas comparações com o teste t, o Par 1 (comparação do período 1 com o período 3) é da subcategoria Interdependência Positiva (comportamentos inadequados) que contou obtiveram diferença do P3 para o P1 de 44,250. No teste de Friedman, os resultados tiveram diferenças significativas para p = 0,018. Ainda na Interdependência positiva de comportamentos inadequados, obteve-se redução de 96,14%.

Esses dados indicam que na medida em que a pesquisa avançava os comportamentos inadequados à Interdependência Positiva diminuíam e aqueles adequados aumentavam.

Apresentaremos inicialmente a análise dos comportamentos inadequados e posteriormente os adequados à Interdependência Positiva. A análise desses primeiros comportamentos nos permite compreender como se dava a interação entre os sujeitos com deficiência intelectual e seus colegas de grupo do ponto de vista da Interdependência positiva, e como essa interação influenciou na performance desses sujeitos no contexto de produção escrita em grupo.

5.1.1. Comportamentos inadequados à Interdependência Positiva

A tabela abaixo ilustra os comportamentos inadequados à Interdependência Positiva, suas freqüências em valores absolutos e as médias de cada um ao longo dos três períodos da pesquisa.

Tabela 2 - Subcategorias inadequados à Interdependência Positiva – Alunos com Deficiência Intelectual

APRENDIZAGEM COOPERATIVA – INTERDEPENDÊNCIA POSITIVA									
COMPORTAMENTOS / SUBCATEGORIAS INADEQUADAS A INTERDEPENDÊNCIA POSITIVA	**P1 (1ª a 5ª sessão)**			**P2 (16ª a 20ª sessão)**			**P3 (31ª a 35ª sessão)**		
	Mín.	**Máx.**	**Méd.**	**Mín.**	**Máx.**	**Méd.**	**Mín.**	**Máx.**	**Méd.**
1. **Mediante estimulo** da pesquisadora, chama atenção do grupo para retomar a atividade.	1	5	**2,5**	1	2	**1,75**	0	2	**1**
2. **Repete a resposta** dos colegas simultaneamente a eles quando a pesquisadora intervêm, a fim de também participar da discussão	0	3	**1,75**	1	3	**2**	0	0	**0**
3. **Mediante estimulo** da pesquisadora, chama atenção dos colegas para ajuda-lo a escrever a produção do grupo	1	7	**3,75**	1	4	**2,5**	0	0	**0**
4. Apresenta **comportamento de autoritarismo**, dizendo ser o *Chefe*	0	7	**2,25**	0	3	**1,25**	0	0	**0**
5. **Não compartilha** a atividade com o grupo	0	2	**1,25**	0	2	**0,5**	0	0	**0**
6. **Ignora a ajuda** do colega e recorre a pesquisadora	2	5	**3,25**	0	0	**0**	0	0	**0**
7. **Recorre a pesquisa** mediante opinião contraria dos colegas	0	0	**0**	0	2	**1,25**	0	0	**0**
8. **Pergunta a pesquisadora** como se escreve a letra/silaba da palavra sugerida pelos colegas do seu grupo	4	15	**9,75**	1	5	**3,25**	0	0	**0**
9. Apresenta dificuldade em compreender a consigna e **recorre/pergunta a pesquisadora**	2	19	**7**	0	1	**0,25**	0	0	**0**
10. **Não segue as orientações** dos colegas	4	16	**9,25**	0	0	**0**	0	0	**0**
11.**Demonstra competitividade**, mediante incentivo do colega	1	3	**2**	0	0	**0**	0	0	**0**
12.**Demonstra competitividade** espontaneamente	0	1	**0,5**	0	0	**0**	0	0	**0**
13. Interrompe a mediação da pesquisadora e antecipa sua ideia, na tentativa de **impô-la ao grupo**	1	3	**2**	0	2	**1**	0	0	**0**
Total comportamentos inadequadas à	*31*	*60*	**45,25**	*12*	*15*	**13,8**	*0*	*2*	**1**

interdependência positiva									

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Ao analisarmos a tabela supracitada observamos a presença de comportamentos que indicam ***dependência de estímulos*** para os sujeitos posicionarem-se nos grupos. Tal interpretação é demonstrada pelas subcategorias *1. Mediante estimulo da pesquisadora, chama atenção do grupo para retomar a atividade;* e *3. Mediante estimulo da pesquisadora, chama atenção dos colegas para ajudá-lo a escrever a produção do grupo.*

Os dados da tabela também sugerem que os alunos com deficiência intelectual apresentaram maior ***dependência e confiabilidade à pesquisadora em detrimento aos colegas de grupo***. Tais aspectos são demonstrados pelos comportamentos *6. Ignora a mediação do colega e recorre à pesquisadora; 7. Pergunta à pesquisadora uma dúvida, mediante opinião contrária dos colegas; 8. Pergunta a pesquisadora como se escreve a letra/sílaba da palavra sugerida pelos colegas do seu grupo*; *9. Apresenta dificuldade em compreender a consigna e recorre/pergunta a pesquisadora;* e *10. Não segue as orientações dos colegas*.

Os dados expostos na tabela 1 ainda demonstram **comportamentos de natureza *competitiva, individualista e autoritária*** pelos sujeitos com deficiência intelectual nos grupos. Os comportamentos de competitividade são: *12. Demonstra competitividade espontaneamente e 11. Demonstra competitividade, mediante incentivo do colega*. Os comportamentos que demonstraram individualidade são ilustrados pelas subcategorias *5. Não compartilha a atividade com o grupo* e *10. Não segue as orientações dos colegas*. E comportamentos de autoritarismo são demonstrados pela subcategoria *4. Apresenta comportamento de autoritarismo, dizendo ser o Chefe*.

Dos três blocos de comportamentos negativos acima mencionados abordaremos inicialmente os dois primeiros que refletem relações de dependência e posteriormente o terceiro que indica comportamentos de competitividade, individualismo e autoritarismo.

Análise das relações de dependência: os dois primeiros blocos de discussões

A necessidade dos sujeitos com deficiência intelectual em receber estímulo da pesquisadora para posicionarem-se no grupo, a relação de dependência e confiabilidade

ancorada à figura da pesquisadora em detrimento à ajuda de seus colegas de grupo podem ser demonstradas pelo trecho abaixo transcrito de uma das atividades em grupo:

> *Gustavo para o que estava escrevendo e chama a pesquisadora para ajudá-lo: tia olha aqui.*
> *Pesquisadora fala: peça ajuda a seus colegas Gustavo.*
> *Gustavo diz: eu não sei tia.*
> *Pesquisadora fala: pois diga isso aos seus colegas. Chame eles.*
> *Pesquisadora fala: Meninos vocês também tem que ajudar o Gustavo; o grupo é de todos. Não adianta dizer o que fazer e deixar ele fazer sozinho, tem que acompanhar, pensar junto o que fazer e acompanhar porque se ele não esta entendendo o grupo todo deve achar um jeito de ajuda o colega... lembram: eu dependo de você e...*
> *Grupo interrompe e continua a frase: e você depende de mim.*
> *Gustavo diz: mas eles num ajuda tia.*
> *Pesquisadora diz: Gustavo você tem que falar isso para eles.*
> *Colega 1 diz: tu num intende macho, a gente fala e tu fica ai... assim... todo doido, nem liga!*
> *Pesquisadora diz ao colega: e como ele pode entender se você fica olhando para o lado e não ajuda? Ele entende sim... e mais, você tem que ajuda para também ajudar o grupo, porque vocês dependem dos seus colegas para concluírem a atividade, lembram?!*
> *Pesquisadora diz ao Gustavo: pois Gustavo chama eles, fale com eles e diga que não está entendendo; você também tem que ouvir seus colegas. Peça para eles te ajudar, porque você também deve ajudar seus colegas a ter atenção para o grupo. Você também fica todo tempo me chamando, chame também seus colegas. Você faz parte do grupo. Vamos chame eles.*
> *Gustavo hesita a principio, mas chama: vamo cara me ajuda.*
> *Pesquisadora diz: muito bem chame seus colegas para ajudar o grupo, o grupo.*

Ao analisarmos o trecho acima é válido ressaltar que os colegas dos quatro grupos [principalmente no período inicial da pesquisa] também apresentaram comportamentos que feriam o desenvolvimento do critério de Interdependência Positiva. Estes colegas manifestavam distanciamento dos alunos com deficiência intelectual por diferentes razões, dentre elas por não os quererem nos grupos, justificando o baixo desempenho acadêmico dos mesmos na língua escrita. Também não os queriam nos grupos por não aceitarem o papel atribuído a eles [escritor], justificando que, por serem mais proficientes na escrita e na leitura [do que os alunos com deficiência] deveriam assim exercer a função de escrever no grupo - esse tipo de comportamento foi observado principalmente nos colegas com nível conceitual de

escrita alfabético. Essa situação pode demonstrar situações socioafetiva conflituosa em os sujeitos com e sem deficiência.

Algumas pesquisas revelam dados sociométricos de rejeições de alunos com déficit[41] cognitivos por parte de seus colegas para constituição de grupos cooperativos, semelhante aos colegas dos nossos sujeitos (CARVALHO, s/d; CÚMANO, 2010; FERREIRA, 2011; FERREIRA, 2013; MADEIRA, 2010; TAVARES; SANCHES, 2013). Na pesquisa de Cúmano (2010), por exemplo, o sujeito de sua pesquisa com déficit cognitivo, além de permanecer isolado na turma durante o período de observação, também foi rejeitado 24 vezes para composição dos grupos.

Na pesquisa de Ferreira (2011) os testes sociométricos revelaram que os colegas de turma dos alunos com deficiência intelectual apresentaram indiferença a esses sujeitos, haja vista que eles não foram nem selecionados nem rejeitados para composição dos grupos. A pesquisadora destaca que esse dado refletia a relação de isolamento por parte da turma junto aos referidos alunos, observada no inicio da pesquisa.

Tavares e Sanches (2013) ao relatarem uma experiência de Aprendizagem Cooperativa em Tomar, Portugal, em turmas de 2º e 3º ano do ensino básico, cuja primeira turma apresentava uma aluna com diagnostico de galactosemia e déficit cognitivo, relataram que um dos pontos menos positivos na experiência cooperativa foi à dificuldade dos alunos mais proficientes em aceitar as dificuldades daqueles que apresentavam aspecto cognitivo mais frágil.

Outra pesquisa em contexto de Aprendizagem Cooperativa na área da matemática realizada por Guerreiro, Portugal e Palhares (2009) em Portugal evidenciou comportamentos de impaciência e intolerância com membros menos habilitados dos grupos, principalmente nas sessões intermediárias da pesquisa, fato este de encontro aos nossos dados que obtiveram índices de alta rejeição dos nossos sujeitos nas atividades iniciais, sendo averiguado regressão destes comportamentos na metade de nosso estudo. Segundo os autores supracitados a presença desses comportamentos de rejeição em atividades cooperativas constrói um ambiente de “erosão”, pois origina o descumprimento das regras que rege a aprendizagem cooperativa, principalmente quanto à relação mútua de ajuda e a habilidade de ouvir o outro, dado estes que também se assemelha aos nossos como foi descrito no diálogo anterior.

[41]Termo utilizado pelos autores.

Quanto à dependência de nossos sujeitos à pesquisadora, dado semelhante foi evidenciado na pesquisa de Fatareli, *et. al*. (2010) com estudantes sem deficiência, matriculados no 2º ano do ensino médio. Ao serem questionados sobre a experiência com aprendizagem cooperativa no ensino de química os estudantes revelaram sentir dificuldade em adotar uma postura independente em relação ao professor.

Contudo, de encontro aos nossos dados, Guerreiro, Portugal e Palhares (s/d) realizaram uma experiência com Aprendizagem Cooperativa com um grupo de quatro alunos do 5º ano em Lisboa a fim de solucionarem dois problemas de área. Os dados dessa pesquisa revelaram que os alunos não recorreram ao professor para pedir ajuda em nenhum momento, pois demonstravam sentir maior confiança em depositar suas dúvidas e inquietações no grupo em detrimento da figura docente. Em outra publicação, relatando a mesma pesquisa os referidos pesquisadores descrevem que os alunos em grupo demonstraram estar intimidados pela presença do professor e por isso recorriam constantemente ao grupo (GUERREIRO, PORTUGAL, PALHARES, 2009). Ao confrontarmos nossos dados com essa pesquisa devemos estar cientes de que este grupo apresentava faixa etária distinta de nossos alunos, mas, sobretudo, a pesquisa não apresentara situações socioafetivas conflituosas, o que pode ter possibilitado este cenário de confiabilidade entre os estudantes em oposição às situações iniciais de interação em grupo do nosso estudo.

O critério de Interdependência positiva prevê em sua máxima que os membros dos grupos percebam-se como parte de um todo a fim de alcançarem um objetivo em comum, exercendo papéis específicos e definidos que se complementam. Para isso todos os membros do grupo devem constituir-se como suporte aos outros na medida em que também recebe apoio, compreendendo que o sucesso de todos está vinculado ao sucesso e desempenho de cada um no grupo (BESSA, FONTAINE, 2002; DÍAZ-AGUADO, 200; LOPES, SILVA, 2009, 2008; JOHNSON, JOHNSON, 1991, 1997b; JOHNSON, JOHNSON, SMITH, 1998; NICOLE LAVERGE, 1996).

Compreende-se, portanto, que os grupos ao constituírem a máxima supracitada fomentam uma interação promotora, conquistando gradualmente a autonomia no sentido de resolverem e desenvolverem problemas e conflitos entre si. Sobre isto, Cohen (1994) afirma que um dos aspectos esperados da Aprendizagem Cooperativa é que os estudantes em grupos realizem as atividades com respeito aos conhecimentos de seus parceiros e o faça sem a intervenção constante dos docentes, uma vez que os

grupos cooperativos fomentam a autonomia individual e grupal. Contudo, é importante destacarmos que a presença do professor em sala é fundamental para a implantação da Aprendizagem Cooperativa. A eficácia dessa metodologia não supõe o entendimento de que o docente deve deixar a turma sob tutela dos grupos. O papel do professor em uma perspectiva de aprendizagem cooperativa opera na interface aos grupos e, conforme Cochito (2004), ganha novas dimensões, pois deve constituir-se como motivador, orientador, organizador a fim de supervisionar e avaliar o desempenho dos participes individualmente e à nível de grupo, visando, sobretudo, a autonomia dos alunos e a constituição da interdependência entre os membros dos grupos. Todavia, em nosso estudo, os alunos com deficiência intelectual, ao apresentarem dependência à pesquisadora em diferentes momentos, recorrerem constantemente a ela, e desconsiderarem a ajuda de seus colegas de grupos comportavam-se de encontro à premissa dos referidos autores e, por conseguinte, à máxima que rege a Interdependência Positiva nos grupos.

Do ponto de vista da Aprendizagem Cooperativa nossos sujeitos com deficiência intelectual não constituíam-se como parte integrante do grupo, mas em contrapartida, seus colegas não esforçavam-se para que isso ocorresse, pois também não os viam como tal, ignorando muitas vezes a presença desses sujeitos nos grupos[42]. Concordamos com vários autores (BESSA, FONTAINE, 2002; GALVÃO, BIASON, s/d; JOHNSON, JOHNSON, 1997b; JOHNSON, JOHNSON, SMITH, 2000; LOPES, SILVA, 2009; MENEZES, BARBOSA, JÓFILI, 2007; SILVA, ROA, TARAPUEZ, 2005) que unir alunos em um grupo e instruir alguma atividade não significa que eles consigam interagir ou que haverá qualidade na interação. Compreendemos que "los alunos pueden facilitar u *obstruir* el aprendizaje de los demás o pueden *ignorar por completo a sus compañeros*" [grifos nossos] (JOHNSON, JOHNSON, 1999, p. 16). Nesse sentido os estudantes, mesmo em grupo, não realizam uma interação promotora, visto que trabalham sem intercambio com os outros, ocupando-se de seus próprios objetivos e ignoram os esforços alheios por considerá-los irrelevantes (JOHNSON, JOHNSON, 1999, 1997b; JOHNSON, JOHNSON, SMITH, 1998).

[42] Por esse motivo ao analisarmos os comportamentos dos nossos sujeitos com deficiência intelectual quanto a Interdependência Positiva consideramos importante intercalar com a mobilidade da interação no interior do grupo, haja vista que nossos sujeitos integravam uma organização social, e como tal, seus comportamentos não devem ser analisados de forma isolada.

Os dados da nossa pesquisa permitem supor que, contrariamente ao que afirmam os autores acima citados nossos sujeitos não ignoravam as consignas dos seus colegas por julgarem-nas irrelevantes, mas como uma forma resposta ao comportamento de rejeição sofrido por eles no início da pesquisa. Esta constatação se respalda do fato de que esse comportamento foi diminuindo à medida que, esses colegas manifestaram mais comportamentos de acolhimento e respeito aos alunos com deficiência intelectual. É válido ressaltar que a resposta desses sujeitos não pode ser atribuída à deficiência em si, mas a forma como foram acolhidos na pesquisa.

Nos diferentes grupos que foram constituídos nas três turmas que participaram da pesquisa constatamos que os alunos que apresentaram menor proficiência na leitura e na escrita também sofreram rejeição por parte de seus colegas. Entretanto, foi possível observar que estes alunos demonstravam mais habilidade em interagir com o grupo que os nossos sujeitos. Esses resultados nos permitem supor que quanto menor o desempenho do aluno maior a dificuldade de aceitação no grupo, e que a presença da deficiência intelectual pode ser um fator que dificulta a habilidade dos sujeitos em superar as adversidades manifestadas pelo grupo.

A dificuldade mais acentuada de nossos sujeitos, em tratar as adversidades nos grupos pôde ser observada nas situações em que não defendiam suas proposições ao grupo, recorrendo à pesquisadora; apresentavam dificuldade de argumentar contra as justificativas dos colegas em não tê-los nos grupos, preferindo silenciar-se ou chamar a pesquisadora; quando não questionavam porque não eram merecedores de seus papeis, preferindo atribuí-lo aos colegas; e quando contrariados chamavam a pesquisadora para sanar a discussão. É importante ressaltar que esses comportamentos foram diminuindo na medida em que os comportamentos adequados foram emergindo e se constituindo ao longo da pesquisa.

No que tangue à performance dos nossos sujeitos nas produções escritas, a necessidade de estímulo e a relação de dependência à pesquisadora provocaram comportamentos de hesitação, insegurança e irritação durante a escrita dos textos, escrevendo muitas vezes somente aquilo que lhe eram solicitados ou quando a pesquisadora confirmava, demonstrando pouca iniciativa, pouca autonomia e baixa confiança em seus próprios recursos. Este último comportamento corrobora com o fato de que três dos quatro sujeitos da pesquisa os quais parecem demonstrar baixa

autoestima durante o período de observação, o que pode ter contribuído para a emersão desse cenário de inconfiabilidade no grupo no início da pesquisa.

Do ponto de vista da Interdependência Positiva consideramos que a necessidade de estímulos da pesquisadora, e a relação de dependência ancorada à figura da pesquisadora em detrimento à ajuda dos colegas sugerem também que nossos sujeitos apresentaram dificuldade em trabalhar cooperativamente em grupo dada a inexperiência com a referida proposta.

No estudo de Tavares e Sanches (2013) o sujeito da pesquisa diagnosticado com comprometimento cognitivo[43], apresentavam características semelhantes aquelas dos nossos, quanto a baixa autoestima e a dificuldade em lidar com as adversidades em grupos, preferindo passar despercebido durante a experiência com aprendizagem cooperativa. Segundo os autores ao longo da pesquisa essas características cederam espaço para à posturas mais confiantes que possibilitaram posicionar-se no grupo e relacionar-se com seus colegas, tal como ocorreu com os nossos resultados.

A seguir apresentaremos o segundo bloco de discussão quanto aos comportamentos inadequados à Interdependência positiva.

Análise dos comportamentos competitivos, individuais e autoritários: "Cara eu sou o Chef"

A presente discussão aborda as categorias inadequadas a Interdependência Positiva quanto aos comportamentos de competitividade, individualidade e autoritarismo por parte dos sujeitos com deficiência intelectual.

Os comportamentos que demonstraram individualidade são retratados pelas subcategorias *5. Não compartilha a atividade com o grupo* e *10. Não segue as orientações dos colegas*. A subcategoria 5 apresentou média inicial 1,25, regrediu para 0,5 no período intermediário não mais ocorrendo no final da pesquisa. A subcategoria 10 no começo da pesquisa iniciou com média alta de 9,25, porém não mais apareceu no decorrer da pesquisa.

O comportamento de autoritarismo é demonstrado pela subcategoria *4. Apresenta comportamento de autoritarismo, dizendo ser o Chefe*, cuja média no inicio da pesquisa foi de 2,25, regrediu para 1,25, zerando no decorrer do estudo. E as subcategorias que refletem comportamentos de competitividade são: *11. Demonstra*

[43] Termo utilizado pelos autores.

competitividade, mediante incentivo do colega; e *12. Demonstra competitividade espontaneamente*. Ambas ocorreram somente em P1 com médias 2 e 0,5, respectivamente.

Identificamos essas categorias como inadequadas porque suas incidências feriam a máxima da Interdependência positiva ao prevê que os indivíduos trabalhem em função do sucesso do grupo em detrimento do êxito individual. Essa máxima ainda advoga que os individuas dos grupos devem compreender que só alcançarão o sucesso se todos realizarem seus papeis e responsabilidades no grupo de tal forma que se vejam como parceiro interdependentes também sobre às responsabilidades de seus colegas. Essa relação de mutualidade não é possível em situações aonde os sujeitos se vejam como concorrentes em que seu êxito suprime o sucesso do outro. Nas palavras de Johnson e Johnson (1999, p. 11) "el hecho de ser tan responsable del éxito del otro como del propio otorga a los esfuerzos cooperativos un sentido que no se encuentra en las situaciones competitivas e individualistas[44]".

De encontro à perspectiva supracitada, o conceito de interdependência positiva nas primeiras atividades desta investigação, como demonstram nossas categorias, foi confundido com a perspectiva de ganho individual pelos quatro sujeitos com deficiência intelectual, assim como seus colegas de grupo. Segue abaixo um trecho que ilustra essa interpretação acerca do referido critério sob a ótica de um dos alunos com deficiência intelectual:

> *Pesquisadora se aproxima do grupo e pergunta: "como está a atividade? Está tudo bem?"*
> *Colega 1 iria se manifestar, mas foi interrompido por Gustavo.*
> *Gustavo fala: "eu vou ganha, né tia?! vou ser campeão".*

A interpretação equivocada da regra Interdependência Positiva também foi manifestada por comportamentos de competitividade. Destacamos que tais comportamentos emergiram espontaneamente nos alunos com deficiência de forma esporádica, mas nos colegas de grupo esse tipo de comportamento ocorria com maior incidência. Quando estes demonstravam comportamentos competitivos eram reproduzidos pelos alunos com deficiência intelectual como forma de imitar a manifestação dos parceiros.

[44] Tradução livre: "o fato de ser tão responsável pelo sucesso dos outros como seus próprios esforços de cooperação dá uma sensação não encontrada em situações competitivas e individualistas".

Na presente pesquisa os comportamentos de competitividade foram organizados em duas situações: *competição intragrupo* e *intergrupo*.

As manifestações de competitividade *intragrupo* foram observadas principalmente nos colegas de Gustavo e Ycaro, e, por conseguinte, nestes alunos também. Os colegas disputavam entre si qual deles ajudaria mais o aluno com deficiência, demonstrando uma concepção equivocada da Aprendizagem Cooperativa, uma vez que não se constituíam como parceiros dependentes e cooperativos (LOPES, SILVA, 2009), mas sim como competidores dentro do mesmo grupo. Tal situação pode ser ilustrada pelo trecho abaixo sob o olhar de um dos alunos com deficiência intelectual quando ele, imerso em uma situação de disputa em que ele era "objeto disputado", define de forma autoritária a competição entre os colegas:

> *Colega 1 fala: eu que ajudo ele*
> *Colega 2 fala: porque bonito? Eu que ajudo.*
> *Os colegas ficaram disputando a ajuda quando Gustavo fala, mostrando seu crachá: não, eu que decido porque* ***sou o chefe****!*
> *É você cara que vai ajuda.*

As manifestações *intergrupo* referiam-se a competitividade entre os grupos da mesma sala. Essas manifestações de competitividade *intergrupo* tinham como fim entregar o texto à pesquisadora antes das demais equipes, ignorando se um membro de sua equipe ficara alheio à discussão ou se o aluno com deficiência apenas escrevesse o que lhe era ditado de forma rápida e mecânica. Essa situação pode ser ilustrada pelo trecho abaixo:

> *Colega 1 diz: Paulo vai logo mam, todo mundo já ta terminando e a gente ainda aqui.*
> *Colega 2 do grupo estava distraído, olhando o movimento da sala.*
> *Colega 1 diz: vai logo Paulo tu fica ai... assim... todo lesado, escreve se não a gente vai perder pur [por] tua culpa. Termina pra tu deixar pur [por] primeiro logo mam*
> *Paulo diz:****é mesmo vamos ganhar cara. Tá, ta bom, mas tu num ajuda mam, fala as letras tudo doido, fala devagar.***

É importante destacar que, se de um lado observa-se a competitividade, por outro lado evidencia-se que o aluno com deficiência coloca-se como sujeito da ação fazendo uma crítica a fim de intervir na conduta do colega.

Para entregar a atividade primeiro que os demais grupos, os colegas apressavam os alunos com deficiência e, muitas vezes, atribuíam-lhes a responsabilidade pelo não

cumprimento da atividade, contrariando o conceito de relação mútua entre os membros dos grupos (JOHNSON, JOHNSON, 1999, 1997b). Assim como instigavam os alunos com deficiência intelectual fomentarem atitudes competitivas em relação aos outros grupos. Guerreiro, Portugal e Palhares (s/d) descrevem situações semelhantes às nossas quando um de seus sujeitos também apressava seus companheiros para a entrega rápida da atividade, desconsiderando que um de seus colegas não tinha compreendido a resolução do problema. Os autores, ao tratarem sobre a emergência desse comportamento, destacam que a aprendizagem em grupos cooperativos se caracteriza por percalços, hesitações, avanços e recuos, não sendo, portanto uma conjuntura linear.

Ressaltamos que, em nossa investigação intermediávamos constantemente os grupos a fim de superar conceitos equivocados sobre o trabalho em equipe, destacando regras da Aprendizagem Cooperativa e estratégias de como produzir o texto coletivo cooperativamente. Contudo, os colegas e, por conseguinte, os alunos com deficiência intelectual, questionavam essas orientações, afirmando que a aplicação destas demandavam tempo em detrimento da agilidade que a soletração/ditado tinha, haja vista que o estimulo para a realização da atividade trazido por eles ao grupo era a competição e não o cumprimento da atividade por meio da constituição do grupo. Sobre o questionamento dos sujeitos com deficiência e seus colegas quanto às atividades requerem mais tempo é importante esclarecer que, de fato as primeiras atividades apresentavam uma duração entre uma hora e meia, e duas horas, tempo de fato prolongado para turmas de 2º e 3º ano do ensino fundamental. Contudo, esse tempo de atividade foi necessário aos grupos experimentarem, vivenciarem e apreenderem a proposta da Aprendizagem Cooperativa, errando, acertando, comemorando e recuando como citam Guerreiro, Portugal e Palhares (s/d), haja vista que a aprendizagem não se dá por um percurso linear. Tempo este necessário também aos alunos com deficiência intelectual compreenderem a proposta e, sobretudo, aplicá-la, visto que esses sujeitos normalmente demandam mais tempo para interiorizarem os conceitos (FIGUEIREDO, 2012; FIGUEIREDO, POULIN, 2008; GOMES, FIGUEIREDO, POULIN, 2010; INHELDER 1963; LAMBERT, 1978; MANTOAN, 1989; TRYPHON, VONÈCHE, 2001).

Ainda quanto aos comportamentos competitivos e de individualidade é importante destacarmos que estes perfazem-se de campos de investigação desde o final do século XIX, principalmente quanto aos seus impactos em detrimento aos esforços

cooperativos. Esse tema de investigação constitui-se como um dos campos de pesquisa mais antigos da psicologia social nos Estados Unidos, e teve como referência pesquisas realizadas por Tunner na Inglaterra, por Triplett nos Estados Unidos, Mayer na Alemanha e Ringelmann na França (JOHNSON, JOHNSON, SMITH, 1998; BESSA, FONTAINE, 2002).

Johnson, Johnson e Smith (1998) compreendem os comportamentos de competição e individualidade como aportes que podem determinar o resultado de um trabalho em grupo. A *forma* como os sujeitos interagem é determinada pelo modo como a *interdependência social* é estruturada, e tal combinação determina, por sua vez, os resultados dos grupos - a interdependência social constitui-se, para os autores, como uma das teorias que alicerça os fundamentos da Aprendizagem Cooperativa (JOHNSON, JOHNSON, 1997b). E assim, a partir de uma formulação abrangente desta teoria, os referidos autores advogam que a Cooperação é resultado de uma interação promotora, ou seja, de uma interdependência positiva entre os membros dos grupos, visto que eles investem esforços mútuos para todos aprenderem.

Ainda segundo os autores supracitados quando os indivíduos apresentam resistência e obstruem os esforços mútuos a interdependência torna-se negativa, o que resulta em comportamentos de competição, como foi verificado no contexto dessa pesquisa. E, quando mesmo em grupo tendem a trabalhar de forma independente a interdependência funcional não existe, prevalecendo o individualismo. Ao tratar dos comportamentos que ancoram as formas de interação dos sujeitos Johnson, Johnson e Smith (1998) ainda ressaltam que nossa cultura e o sistema de recompensas são norteados para o trabalho competitivo e individualista e podem orientar a performance dos participes em suas experiências escolares.

Bessa e Fontaine (2002, p. 128), corroborando com os autores supracitados, ao discutirem sobre a aprendizagem cooperativa em uma perspectiva moderna e pós-moderna nos tecem reflexões importantes sobre os comportamentos individualistas e competitivos dentro e fora do ambiente escolar, destacando, sobretudo, a “atrofia do princípio de comunidade” a partir da massificação industrial de uma sociedade emergente. Os autores retratam o panorama da sociedade moderna, ressaltando os aportes científicos das ciências e do desenvolvimento do mercado [industrial] como substitutos das narrativas tradicionais, que por sua vez, sob o alicerce deste *mercado*, o conceito de “comunidade perde relevância. Enfraquece o vínculo social e as relações

entre os indivíduos desenvolvem-se sob o signo da competitividade, que traduz uma estrutura de relações mais adequadas à filosofia do capitalismo liberal" (BESSA, FONTAINE, 2002, p. 128). A deliberação econômica que orquestra o panorama social *apartado* das sociedades pós-modernas acentua o quadro das relações entre os diversos grupos sociais, que por sua vez, superestima a associação do social ao individualismo e a competitividade. Esses aportes sociais encontram vínculo em numerosas redes de relações que, também, situam-se sobre o individualismo, e nos inspiram a compreenderemos o outro como concorrentes [rivais].

Bessa e Fontaine (2002, p. 135) inspirados nas perspectivas de Santos (1996) e Roseta (2001) ainda afirmam que a pós-modernidade pode ser compreendida como uma "cidade das cidadelas e dos guetos pobres, sustentadas pela hipersegmentação e promotora do *apartheid* educacional". Esse cenário segundo os autores traz novos valores, levando aos sujeitos diferentes problemas de relacionamento com o outro. Esses problemas centram-se nas competências sociais, na autoregulação comportamental e na dificuldade de saber agir cooperativamente. Este último aspecto foi evidenciado no final da discussão do bloco anterior acerca da relação de dependência tratada dentre às subcategorias inadequadas a interdependência positiva. Nossos sujeitos com deficiência intelectual no início da pesquisa (como produto e produtores dessa cultura e dos valores massificados e superestimados pelas diferentes redes de relacionamentos [assim como os demais colegas sem deficiência) integram esse sistema de valores e como tais, também são impulsionados a vivenciarem e promoverem comportamentos competitivos e individualistas, muitas vezes promulgados no próprio ambiente da escola regular por meio de práticas pedagógicas que ainda deliberam-se sob a égide da competição entre os estudantes na busca por melhores resultados, sendo refletida sob a personificação de um modelo de aluno. Nas palavras de Johnson, Johnson e Smith (2000, p. 92) os "alunos das escolas vieram de um sistema em que se enfatizam as classificações, e são frutos de professores exigentes na avaliação de alunos na base dos referenciais de 'normalidade'".

Tavares e Sanches (2013), ao tratarem sobre a aprendizagem cooperativa em um contexto de inclusão escolar, levantam criticas contra nosso atual sistema educacional. Segundo as autoras esse sistema ainda privilegia parâmetros de avaliação centrados na norma, pois buscam uma diferenciação entre os indivíduos, "fazendo, por vezes, com que o sucesso de uns dependa do insucesso dos restantes, insurge-se contra a

aprendizagem cooperativa, apelidando-a de facilitista, indiferenciadora e geradora de ignorantes".

Silva, Roa e Tarapuez (2005) ao tratarem sobre a interdependência positiva afirmam que o individualismo e a competitividade constituem-se barreiras que impedem a implementação desse critério dentre os estudantes de diferentes níveis de escolaridade. Ao discutirem sobre essas barreiras os autores enfatizam a importância de compreendermos a emergência de comportamentos de individualidade, e suas conseqüências para o trabalho cooperativo e a vida dos estudantes fora do espaço escolar. Nas palavras dos autores:

> Muchos jóvenes adultos tienen un delirio individualista y creen que están separados y apartados de todos los demáis indivuduos y, por tanto, las frustraciones, infelicidad, hambre y miseria de los demáis no tienen nada que ver con su bienestar [...]. Olvidaron que vivir es una meta común y que contribuir al bienestar de los demás, dentro de un esfuerso interdependiente, le da significado y proposito a la vida [45](SILVA, ROA, TARAPUEZ, 2005, p. 50).

Diante do atual cenário socioeconômico, e por que não dizer cultural, nos deparamos com comportamentos atitudinais dominados pela competitividade, e uma busca individual por uma *certa* supremacia social via serviços midiáticos. Uma busca constante e diária de se renovar a fim de destacar-se sobre os demais, deixando assim à parte ou destacado o que é fora do padrão de normalidade. Tais aspectos também estão presentes no âmbito da escola comum, e que, muitas vezes, serve de palco para a propagação dos mesmos, constituindo-se como um espaço de conceitos por vezes conflituosos, uma vez que: a escola como instituição que constrói sistematicamente a aprendizagem de todos deve, sobretudo, valorizar e fomentar práticas pedagógicas e condutas que promovam a constituição do *ser cidadão* como sujeito que se posiciona frente a sua aprendizagem e à dos demais, pois compreende que o aluno quando ensina e compartilha seu saber aprende muito mais, ou como já postulou Séneca (35 a.C) "Qui Docet Discet", quem ensina, aprende duas vezes (LOPES, SILVA, 2009, p. 7). Nessa mesma perspectiva Mir (1998), ao tratar sobre a aprendizagem cooperativa para a construção de valores democráticos, destaca a urgente necessidade de introduzirmos no currículo escolar experiências que fomentem competências cooperativas e habilidades

[45] Tradução livre: "Muitos jovens adultos têm uma ilusão individualista e acredito que eles são separados e para além de todos indivuduos demais e, portanto, frustrações, infelicidade, a fome ea miséria dos demais nada têm a ver com o seu ser [...]. Eles esqueceram que a vida é um objetivo comum e contribuir para o bem-estar dos outros, em um esfuerso interdependente, dá significado e propósito para a vida"

sociais que permitam aos estudantes aprender a aprender. Pereira e Sanches (2013) e Pujolás (2001) afirmam que, para os estudantes conseguirem cooperar para aprender, a aprendizagem de caráter individualista e competitiva devem ser superadas, sobretudo, no seio da escola comum.

Na presente pesquisa a emergência de subcategorias *inadequadas* à Interdependência Positiva, em destaque às de natureza competitiva, individualista e autoritária, evidenciam que nem todas as ações dos nossos sujeitos em grupo eram cooperativas, haja vista que o fato dos estudantes estarem dispostos em grupo não significa que os mesmos apresentem esforços cooperativos (BESSA, FONTAINE, 2002; GALVÃO, BIASON, s/d; JOHNSON, JOHNSON, SMITH, 2000; MENEZES, BARBOSA, JÓFILI, 2007; SILVA, ROA, TARAPUEZ, 2005). A presença desses tipos de categorias também pode revelar **resistência** por parte dos alunos com deficiência intelectual em trabalhar cooperativamente, e **dificuldade** desses sujeitos em apreender a proposta da Aprendizagem Cooperativa, principalmente quanto ao critério de Interdependência Positiva.

A dificuldade de trabalhar cooperativamente, compreender e fazer uso da proposta de interdependência positiva foi demonstrada em nossa experiência pelo distanciamento entre os alunos com deficiência e seus colegas de grupos [e vice-versa], quando esses sujeitos desconsideravam as consignas/ajuda de seus colegas em detrimento à figura da pesquisadora, bem como à necessidade de estímulo da mesma para posicionar-se no grupo - esses aspectos foram discutidos no bloco anterior, perfazendo-se no contexto das subcategorias inadequadas à interdependência positiva.

A dificuldade em trabalhar cooperativa em grupo evidenciada em nosso estudo também foi revelada por outras pesquisas com alunos sem deficiência (BARBOSA, JÓFILI, 2007; GUEDES, BARSOSA, JÓFILI, S/D; KOMAR, SANTOS, s/d; MENEZES, BARBOSA, JÓFILI, 2007) e em outras com sujeitos com algum comprometimento cognitivo (BRASIL, SANCHES, s/d; CARVALHO, s/d; TAVARES, SANCHES, 2013). Essas pesquisas advogam que a dificuldade de trabalhar cooperativamente em grupo decorre da dificuldade dos estudantes em aceitar as opiniões dos demais membros do grupo, e em renunciar a alguns aportes pessoais em detrimento do beneficio do grupo.

A resistência e a dificuldade elencadas como aspectos relevantes à inadequação à Interdependência Positiva por nossos sujeitos com deficiência intelectual

[principalmente nas primeiras atividades da pesquisa] são destacadas por Johnson, Johnson e Smith (2000) como dois dos três motivos pelos quais a Aprendizagem Cooperativa ainda é uma proposta pouco utilizada pelos professores.

Os autores supracitados explicitam que essa metodologia é pouco usada porque os alunos *não entendem como trabalhar cooperativamente com seus pares*, o que leva a *resistência* à implementação da proposta. Como terceiro motivo os autores destacam o pouco investimento na formação docente para a realização desse tipo de metodologia em classe comum - os autores se reportam, sobretudo, a professores de nível superior. Nas palavras dos mesmos "em classes grandes, professores despreparados dividem os alunos em grupos e, às vezes, chegam a um resultado caótico", o que, possivelmente, desmotive-os a prosseguir com esse tipo de metodologia (JOHNSON, JOHNSON, SMITH, 2000, p. 93).

Pereira e Sanches (2013) fomentam criticas quanto ao pouco envolvimento dos professores com atividades de natureza cooperativas em sala comum. Os autores apresentam uma experiência de aprendizagem cooperativa em uma turma de 2º ano do ensino fundamental em Lisboa e constatam a pouca participação dos docentes na implementação da proposta.

É importante destacar que consideramos que os dois primeiros fatores citados por Johnson, Johnson, Smith (2000, p. 93) e evidenciados em nossa tese [os alunos não entendem como trabalhar cooperativamente com seus pares; e apresentaram resistência à implementação da proposta] estão intrinsicamente relacionado ao terceiro fator [fragilidade na formação docente para a realização desse tipo de metodologia]. Evidenciamos essa relação por considerar que os alunos devem *apreender a aprender a* trabalhar cooperativamente. E para isso os professores, *a priori*, devem compreender a proposta e aprender a ensiná-la aos seus estudantes de tal forma que sejam capazes de construir atitudes e habilidades para alcançarem denominador comum no grupo; e construam estratégias viáveis para que todos consigam apreender o conteúdo trabalhado de tal forma que contribuíam para a ampliação de conhecimentos do grupo.

No que diz respeito à Interdependência Positiva, os comportamentos negativos manifestados pelos nossos sujeitos demonstraram resistência a implementação do referido critério assim como, dificuldade em compreender como trabalhar cooperativamente no grupo. Esses aspectos vale ressaltar, ocorreram com maior frequência no período inicial da pesquisa, apresentando significativo declínio dentre as

demais sessões de produção escrita. Em concomitância à presença desses dados [como já descrito no gráfico 3 anteriormente], as subcategorias consideradas *adequadas* à Interdependência positiva emergiam e, de forma conflituosa, dividiam espaço junto às subcategorias inadequadas.

O fato de ambas ocorrerem em concomitância nas sessões iniciais da pesquisa demonstra que os alunos com deficiência intelectual estavam em conflito quanto às suas performances em contexto de aprendizagem cooperativa. Foram necessárias constantes[46] mediações e estímulos da pesquisadora para que os comportamentos inadequados reduzissem e os adequados ampliassem, almejando, sobretudo, que outros de natureza pró-ativa emergissem e proporcionassem a construção de habilidades sociais para o trabalho cooperativo e para o desempenho acadêmico frente à produção escrita por parte dos alunos com deficiência intelectual.

Algumas considerações antes de iniciarmos o outro ponto!

A presença de comportamentos adequados culminou com a superação das subcategorias inadequadas à interdependência positiva a partir das sessões intermediárias da pesquisa, tais como as subcategorias *5. Não compartilha a atividade com o grupo; 6. Ignora a ajuda do colega e recorre a pesquisadora; 9. Apresenta dificuldade em compreender a consigna e recorre/pergunta a pesquisadora; 10. Não segue as orientações dos colegas; 11. Demonstra competitividade, mediante incentivo do colega; 12. Demonstra competitividade espontaneamen*te. A superação desses comportamentos no período intermediário da pesquisa demonstra um amadurecimento por parte dos alunos com deficiência intelectual quanto ao critério de Interdependência positiva, haja vista que estes sujeitos não mais detinham posse sob o texto escrito e consideravam com maior freqüência a ajuda de seus colegas. É importante destacar que para isso ocorrer trabalhamos simultaneamente e constantemente no sentido de sanar as situações de exclusão/rejeição dirigidas pelos colegas aos nossos sujeitos. Assim, na medida em que os alunos com deficiência intelectual aceitavam as orientações/ajuda dos colegas, estes apresentavam maior tolerância junto a eles, e apreendiam também a proposta à Interdependência positiva. Ressaltamos que os colegas apreenderam o principio que rege a Interdependência Positiva mais rápido do que nossos sujeitos e

[46] É importante destacar que esses estímulos e mediações para a redução das categorias inadequadas eram destinadas também aos colegas dos grupos.

assumiram espontaneamente o papel que antes era realizado pela pesquisadora, o de orientar quanto as regras da Aprendizagem Cooperativa e regular para que elas fosse realizadas.

Tal superação também foi evidenciada em pesquisa que demonstraram que seus alunos não sabiam *como* trabalhar em grupo, destacando a importância de habilidades sociais pró-ativas para a implementação da aprendizagem cooperativa (GUEDES BARBOSA,TOFILI, s/d; MENESES, BARBOSA, TOFILI, 2007; TAVARES, SANCHES, 2013).

Ao constatarmos a regressão significativa da maioria dos comportamentos inadequados nas sessões intermediárias observamos concomitantemente expressões, como "*a gente tem que terminar*"; "*vamo logo*"; "*a gente vamo ganha, né?!*"; "*gente, tu tem que pensa também!*". Tais expressões evidenciam que os alunos com deficiência intelectual e seus colegas de grupo começavam a lapidar um estreitamento na relação intragrupal. Essas expressões também denotam, sobretudo, que a concentração da ação dos nossos sujeitos não centravam-se mais sob o individuo, mas sim, sobre o grupo, aspecto este que corrobora com a máxima da Interdependência Positiva.

A seguir discutiremos os comportamentos adequados à Interdependência Positiva, tecendo reflexões sobre a importância de suas presenças para as performances dos alunos com deficiência intelectual nos grupos quanto à produção escrita e à constituição do referido critério.

5.1.2. Comportamentos adequadas à Interdependência Positiva

Apresentaremos a seguir as 15 subcategorias manifestadas pelos alunos com deficiência intelectual da nossa tese, as quais são consideradas adequadas à Interdependência Positiva. Evidenciamos na tabela 2 as frequências em valores absolutos e a média de cada uma delas.

Tabela 3 : Subcategorias adequadas à interdependência positiva

APRENDIZAGEM COOPERATIVA - SUBCATEGORIAS ADEQUADAS A INTERDEPENDÊNCIA POSITIVA									
Subcategorias adequadas à Interdependência positiva	**P1 (1ª a 5ª sessão)**			**P2 (16ª a 20ª sessão)**			**P3 (31ª a 35ª sessão)**		
	Mín.	**Máx.**	**Méd.**	**Mín.**	**Máx.**	**Méd.**	**Mín.**	**Máx.**	**Méd.**
1. Demonstra maior atenção a explicação das regras da aprendizagem cooperativa quando eram explicitadas pelos colegas do grupo, em comparação quando eram citadas pela pesquisadora	1	2	**1,75**	3	5	**3,75**	11	17	**14,8**
2. Apresenta comportamento de hesitação e timidez na presença da pesquisadora, mas retoma seu comportamento comunicando quando está somente com o grupo	0	0	**0**	5	16	**10,5**	3	7	**4,75**
3. Interrompe o dialogo da pesquisadora com o colega e responde a duvida do mesmo fazendo correta e espontaneamente a associação grafema/fonema	1	2	**1,25**	2	6	**4**	5	14	**10,5**
4. Interrompe a intervenção do colega e responde a dúvida do outro aluno quanto a relação grafema/fonema	0	0	**0**	1	3	**1,75**	4	9	**6**
5. Tenta ajudar o colega com nivel silábico-alfabético a compreender a formação da unidade sonora que estava em dúvida	0	0	**0**	0	2	**1**	2	6	**4**
6. Faz referencia a cooperação do outro para a realização do trabalho, após a manifetsação do colega	0	1	**0,25**	0	1	**0,75**	1	3	**2**
7. Faz espontaneamente referencia a interdependência positiva	0	0	**0**	0	2	**1**	4	7	**5,5**
8. Ajuda o colega do grupo a retomar a ideia do texto, mostrando que a palavra solicitada já estava escrita (por exemplo: ANA)	0	3	**1,25**	0	3	**1,5**	0	0	**0**
9. Relembra espontaneamente ao colega do grupo a ideia do texto, mas suprimi na pauta oral alguns elementos, como pronome e artigo.	0	7	**1,75**	1	2	**1,5**	0	2	**1**
10. Questiona o desempenho do colega no grupo, afirmando que ele não cooperou	0	7	**2**	2	6	**4**	0	3	**1,25**
11. Repete a atitude do colega em chamar atenção do outro	0	1	**0,5**	2	4	**2,75**	3	6	**4,5**

aluno para participar da atividade									
12. Chama atenção do colega espontaneamente, pedindo para que este ajude o grupo ou participe da atividade.	1	3	**2**	1	8	**3,25**	11	17	**13,8**
13. Retoma a atenção a atividade, espontaneamente, e chama atenção dos colegas que estavam distraídos	0	2	**0,5**	2	3	**2,25**	2	5	**3,75**
14. Responde à uma pergunta junto com os colegas do grupo, demonstrando empolgação, mas logo cede a vez para o colega terminar de se expressar	0	8	**3,25**	0	5	**2**	2	5	**3,25**
15. Antes de escrever qualquer palavra pergunta aos colegas do grupo qual a primeira letra/silaba deve escrever a fim de iniciar a escrita corretamente	5	23	**13,8**	2	12	**8**	0	5	**3,5**
Total parcial Inter. Positiva (comportamentos adequados)	*16*	*39*	***28,3***	*39*	*55*	***48***	*67*	*83*	***78,5***

A tabela 2 acima apresenta uma progressão positiva das subcategorias consideradas adequadas à Interdependência positiva, visto que iniciaram com média 28,3, alcançaram média 48 no período intermediário da pesquisa e culminaram com uma média de 78,5 nas últimas sessões. Essas médias perfizeram um aumento de 69,6% entre as sessões iniciais e intermediarias, e de 63,5% destas ao final da pesquisa, o que demonstram um aumento total de 177,3% do início ao período final da pesquisa.

Consideramos que o aumento significativo entre as sessões iniciais e as finais das subcategorias adequadas ao referido critério decorreu também da regressão daquelas inadequadas ao referido critério, visto que estas iniciaram com média 45,25, passaram para 13,8, e culminaram com média 1, evidenciando uma redução de 97,8%.

É importante destacar que a presença concomitante de subcategorias adequadas e inadequadas em P1 pode significar que nossos sujeitos estavam em conflito quanto as organização dos grupos em relação ao critério de Interdependência positiva, bem como demonstra uma fase de experimentação à proposta, o que implica erros, acertos, retrocessos e avanços por parte dos alunos com deficiência intelectual.

As médias das subcategorias adequadas à Interdependência Positiva demonstram que os alunos com deficiência intelectual superaram às inadequadas e portaram-se de

forma pró-ativa nos grupos quanto ao referido critério, haja vista que os alunos com deficiência intelectual apresentaram, principalmente em P2, maior interesse e participação pelas atividades em grupo, como demonstraram os índices na tabela acima citada. Outras pesquisas também revelaram ampliação do interesse e da participação pelas atividades cooperativas por alunos com déficit cognitivo (CARVALHO, s/d; TAVARES, SANCHES, 2013) ao longo de suas investigações.

Os dados na tabela revelam que nossos sujeitos passaram gradualmente a demonstrar uma ***relação de confiabilidade*** em seus colegas de grupos, expressas principalmente pelas subcategorias *1. Demonstra maior atenção a explicação das regras da aprendizagem cooperativa quando explicitadas pelos colegas do grupo, em comparação quando eram citadas pela pesquisadora*; *2. Apresenta comportamento de hesitação e timidez na presença da pesquisadora, mas retoma seu comportamento anterior quando está somente com o grupo*; e *15. Antes de escrever qualquer palavra pergunta aos colegas do grupo qual a primeira letra/silaba deve escrever a fim de iniciar a escrita corretamente*.

Os dados da pesquisa também indicam que os alunos com deficiência intelectual ao longo da pesquisa passaram a demonstrar ***confiança em seus próprios recursos para ajudar o grupo***, como revelam as subcategorias *3. Interrompe a mediação da pesquisadora ao colega e responde a duvida do aluno, fazendo correta e espontaneamente a associação grafema/fonema*; *4. Interrompe a intervenção do colega e responde a dúvida do outro aluno quanto a relação grafema/fonema*; *5. Tenta ajudar o colega com nível silábico-alfabético a compreender a formação da unidade sonora que estava em dúvida*; *8. Ajuda o colega do grupo a retomar a idéia do texto, mostrando que a palavra solicitada já estava escrita*; e *9. Relembra espontaneamente ao colega do grupo a idéia do texto, mas suprimi na pauta oral alguns elementos, como pronome e artigo*.

A emergência de subcategorias adequadas e sua progressão positiva demonstraram que os alunos com deficiência intelectual ***compreenderam e aplicaram os princípios que regem a Interdependência Positiva***, uma vez que fizeram menção a este critério e intervieram quando julgaram necessário, tendo em vista a organização do grupo, para a realização da atividade escrita. A referência a esse critério pode ser demonstrada pelas subcategorias *6. Faz referência a cooperação do outro para a realização do trabalho, após a manifestação do colega*; e 7. *Faz espontaneamente*

referência a interdependência positiva. A aplicabilidade, por sua vez, era revelada quando os sujeitos com deficiência intelectual chamavam atenção de seus colegas para a retomada da atividade em diferentes momentos ou questionavam suas condutas adversas à proposta da atividade em grupo, como demonstram as subcategorias *10. Questiona o desempenho do colega no grupo, afirmando que ele não cooperou*; *11. Repete a atitude do colega em chamar atenção do outro aluno para participar da atividade*; *12. Chama atenção do colega espontaneamente, pedindo para que este ajude o grupo ou participe da atividade*; *13. Retoma a atenção a atividade, espontaneamente, e chama atenção dos colegas que estavam distraídos*; e a *14. Responde à uma pergunta junto com os colegas do grupo, demonstrando empolgação, mas logo cede a vez para o colega terminar de se expressar*.

Compreendemos que as subcategorias consideradas adequadas à Interdependência Positiva demonstram a constituição da relação de confiabilidade dos sujeitos com deficiência intelectual junto ao grupo; da relação de autoconfiança em seus recursos para ajudar seus colegas. Assim como demonstram também a compreensão e aplicabilidade dos princípios que regem o referido critério. Essa interpretação revela, sobretudo, que os alunos com deficiência intelectual constituíram junto aos colegas uma ***relação mútua de ajuda***, pois na medida em que os parceiros interviam a fim de que os sujeitos com deficiência centrassem-se nas atividades e ajudassem o grupo, estes sujeitos também ajudavam seus colegas a executar seus papéis e alcançarem o produto final: a escrita do texto coletivo.

A relação mútua de ajuda evidenciada em nosso estudo pode ser compreendida com base no conceito de "influência mútua" ou de "suportes mútuos" de Johnson e Johnson (1999, 1997). Segundo os autores a relação mútua constitui uma das características da interação promotora, que por sua vez, constitui-se como resultado da Interdependência Positiva. Para os autores a influência mútua ou a capacidade de "influir em los esfuerzos del outro para alcanzar objetivos grupales" resulta do intercâmbio de informações no interior dos grupos quando os membros compartilham idéias e utilizam os recursos de seus parceiros para aumentar a produtividade, considerando suas opiniões e coordenando os esforços para alcançar objetivos em comuns. Para isso os estudantes devem estar dispostos a alcançar a relação mútua [ou como citam os autores: "abiertos a las influências"], assim como, confiar que seus

colegas não irão utilizar os esforços construídos no grupo para realizar alguma ação de natureza negativa que prejudicará a todos (JOHNSON, JOHNSON 1999, p. 18).

A relação mútua entre os membros dos grupos é evidenciada em diferentes pesquisas entre alunos sem deficiência no ensino de química (BARBOSA, JOFILI, 2004, TEODORO, 2011;), no ensino de ciências (GUEDES, BARBOSA, JÓFILI, S/D), e no ensino da Língua Portuguesa (FERREIRA, 2011; MADEIRA, 2010).

Sobre a relação mútua Baudrit (2005, p. 121) postula-a como um dos méritos da aprendizagem cooperativa. Para o autor tal aspecto pode promover, também, o desenvolvimento de comportamentos "pró-sociais e altruístas" nos estudantes. Essa premissa vai ao encontro da tese que impeliu a presente investigação ao considerarmos que os alunos com deficiência intelectual quando inseridos em situação de aprendizagem cooperativa conseguiriam evoluir conceitualmente no nível de escrita por meio da emergência de comportamentos pró-ativos que lhe impulsionassem a constituir-se como protagonistas de sua aprendizagem da língua escrita. Nossa tese advoga, portanto, que esses alunos ao assumirem o papel de sujeito que também ajudam a construir o texto e a refletir junto com o colega sobre o sistema de escrita podem posicionassem pró-ativamente na construção do seu próprio conhecimento e, mutuamente, ajudam seu parceiro a progredir academicamente nesta área.

Baudrit (2005) a partir de uma extensa revisão de literatura discute ainda a distinção entre comportamentos de ajuda e comportamentos altruístas que emergem de experiências com a Aprendizagem Cooperativa. Para o autor comportamentos de ajuda são resultados de ações de apoio à outra pessoa, sendo, assim, atos pró-sociais. Comportamentos altruístas constituem-se por uma disposição de natureza pessoal; um aspecto motivacional cujo fim é o bem-estar do próximo. Em nosso estudo esses conceitos são pertinentes, uma vez que nossa hipótese constituía-se de que, se nossos sujeitos com deficiência intelectual portassem-se pró-ativamente nos grupos cooperativos, ajudando o outro e se constituindo como sujeito de ação da sua aprendizagem pode-se averiguar avanços conceituais na escrita dos mesmos. Contudo, não realizamos conforme o autor distinção entre os referidos tipos de comportamentos por considerarmos que no interior dos grupos cooperativos os comportamentos pró-sociais e altruístas transitam de forma fluida, uma vez que: no mesmo instante em que o sujeito [com deficiência] ajuda seu colega em contexto de cooperação ele o faz porque sabe que deve ajudá-lo para que o grupo avance. Mas outrora essa ajuda torna-se de tal

forma tão espontânea que a ajuda com aquele fim passa a ter motivações pessoais pelo simples fato de querer auxiliar o outro porque ele está com dificuldade ou distraído. Em nossa tese esses comportamentos em contexto de cooperação se convergem para ações pró-ativas que beneficiam ao grupo e ao próprio indivíduo que a realiza. Essa relação de mutualidade regida por comportamentos de natureza pró-ativa pode ser ilustrada pela subcategoria *5. Tenta ajudar o colega com nível silábico-alfabético a compreender a formação da unidade sonora que estava em dúvida*.

A referida subcategoria demonstra que, os alunos com deficiência intelectual mesmo apresentando nível conceitual de escrita mais elementar em relação ao colega, tentou auxiliá-lo na resolução de uma dúvida. Essa situação pode ser ilustrada pelo trecho abaixo transcrito de uma das sessões de P2 durante o planejamento do texto (atividade: escrita de um bilhete comemorativo aos Dias das Mães);

> *Colega 1 diz: não, bota só eu te amo muito*
> *Colega 2 diz: não, eu amo muito você.*
> *Colega 1 diz: o que tu que Marcos?*
> *Marcos diz: eu amo muito*
> *Colega 2 diz: por vai… eu amo muito, escreve.*
> *Colega 1 diz: eu, eu como é eu [fala dando ênfase ao som inicial nasalado ê/u]?*
> *Colega 2 fica repetindo a palavra demonstrando insegurança.*
> *Marcos imita o colega, repetindo a palavra e depois diz: é o U, euuu! [fala com entusiasmo].*
> *Colega 2 diz: é tem o U, mas e o êee [fala enfatizando o som nasal]*
> *Marcos diz: é o V?*
> *Colega 1 diz: não menino, ai fica vu, V cum U, é vu.*
> *Colegas ficam em dúvida e chamam a pesquisadora. Pesquisadora discute sobre a palavra monossilaba ao grupo e Marcos finaliza a discussão dizendo: ah, é o E de elefante né tia?*

É importante destacar que não atribuímos à emergência dos comportamentos pró-ativos de nossos sujeitos em contexto de Aprendizagem Cooperativa a uma tendência natural do curso das relações entre os alunos – haja vista que, como demonstrado anteriormente, nossos sujeitos tenderam no início da pesquisa a comportamentos dominantes em nossa sociedade, como o individualismo e a competitividade. Foram necessárias diferentes mediações juntos a todos para que os comportamentos adequados emergissem e ampliassem-se e ganhassem espontaneidade nas condutas dos alunos, e os inadequados regredissem. Para isso utilizávamos de

constantes exemplos positivos que emergiam no decorrer das sessões dentre os próprios grupos das salas onde a pesquisa foi desenvolvida.

Baudrit (2005) discute a importância da demonstração e da vivência de bons exemplos para incentivarmos os estudantes a trabalharem com a Aprendizagem Cooperativa e para tanto constituir a relação de mutualidade entre os membros do grupo. Nas palavras do autor:

> Ces conduites d'assistance pourraient gagner des élèves peu enclins à les mettre en oeuvre spontanément. En effet, n'y atil pas là un environnement social favorable ? Le seul contact avec des pairs aidants n'incite-t-il pas à aider ? À soutenir des camarades en difficulté ? La théorie de l'apprentissage social part bien du principe que des changements comportementaux peuvent survenir suite à l'observation de modèles jugés positifs, dont les actes sont socialement valorisés [47] (BAUDRIT, 2005, p. 122).

A exposição de modelos positivos de grupos cooperativos visam, na concepção de Baudrit (2005), a implementação espontânea e favorável de comportamentos sociais que contribui para a construção da Aprendizagem Cooperativa, bem como, para a superação de dificuldades em orquestrar as situações sociais imersas na dinâmica dos grupos. Para o autor a exposição de modelos positivos de cooperação no próprio exercício da atividade constitui-se como uma forma didática de aprendermos a Aprendizagem Cooperativa, principalmente quanto à interdependência positiva.

Johnson e Johnson (1999, 1997) também tratam sobre a importância de modelos para a reprodução de condutas importantes para a interação em grupo, principalmente quanto à constituição da Interdependência Positiva. Os autores ainda afirmam que a influência mútua apresenta-se nesses modelos de condutas e em outras situações sociais como, na influência direta e nas normas grupais.

Ainda sobre os modelos de conduta Johnson e Johnson (1999, p. 18) explicam que os alunos em contexto de cooperação se beneficiam das próprias ações dos seus colegas, que por sua vez, atuam como modelos de habilidades, atitudes e condutas. Nas palavras dos autores "los modelos visibles y creíbles que exhiben las actitudes y los patrones de conducta recomendados son poderosas influencias" [48]. Essa explicitação nos é importante porque nossos sujeitos com deficiência intelectual repetiram algumas das

[47] Tradução livre: "Estas condutas de apoio poderia ganhar estudantes relutantes para implementá-las espontaneamente. Na verdade, não ATIL um ambiente social favorável? O único contato com os ajudantes de pares não ele incita ajuda? Em apoio dos companheiros em apuros? A participação teoria da aprendizagem social muitos assumem que as mudanças de comportamento pode ocorrer seguinte observação considerados modelos positivos, cujas ações são socialmente valorizado".

[48] Tradução livre: "os modelos visíveis e credíveis que exibem atitudes e padrões de comportamento são poderosas influências".

ações de seus colegas em grupo, como mostram as subcategorias *6. faz referencia a cooperação do outro para a realização do trabalho, após a manifestação do colega*; e *11. Repete a atitude do colega em chamar atenção do outro aluno para participar da atividade*. Do ponto de vista da Aprendizagem Cooperativa é importante observarmos o caráter espontâneo dessas subcategorias, haja vista que muitas ações dos alunos com deficiência intelectual mesmo que fossem para reproduzir as ações dos próprios colegas de grupo eram realizadas mediante estimulo da pesquisadora. A superação dessa dependência pode explicar e justificar a emergência da ***relação de confiabilidade*** estabelecida entre os alunos com deficiência intelectual e seus colegas de grupos.

Relação mútua e a emergência da relação de confiança

A confiança, portanto caracteriza-se como aspecto crucial para a constituição da influência mútua na dinâmica de interação promotora referendada por Johnson e Johnson (1991, 1997, 1999). Os referidos autores, baseados em estudos de Deutsch da década de 1950 sobre a relação de confiança e situações de individualidade, enfatizam que, para conhecer nossos próprios recursos e as informações/argumentos utilizados em grupo, devemos confirmar que nossos parceiros às escutaram com respeito. Ainda baseados nos princípios de Deutsch os autores elencam quatro elementos que caracterizam a confiança em grupo, a saber:

> 1. Riesgo-anticipación de las consecuencias beneficiosas o negativas.
> 2. Comprensión y conciencia de que otros tienen poder para determinar las consecuencias de las acciones que uno realice.
> 3. Expectativa de que las consecuencias negativas puedan ser más graves que las positivas.
> 4. Confianza en que los otros actuarán de maneras que aseguren consecuencias beneficiosas para uno (JOHNSON, JOHNSON, 1999, p. 20).

A relação de confiança entre os alunos com deficiência intelectual e seus colegas foram evidenciadas em nossa pesquisa na medida em que as subcategorias inadequadas regrediam e cediam lugar a demonstrações de afinco às atividades de escrita, respeito às colocações dos colegas e apego ao grupo. Em contrapartida, comportamentos recíprocos de confiança foram evidenciados nos colegas, na proporção em que compreendiam os alunos com deficiência intelectual como participantes do grupo. Ao analisarmos essa relação de confiança dos nossos sujeitos com seus colegas de grupo reportamo-nos novamente a Johnson e Johnson (1999) quando afirmam que a confiança interpessoal é construída quando depositamos nas mãos do outro as possíveis conseqüências do nosso

próprio sucesso e vemos que essa confiança é confirmada pelas ações de seus parceiros. Nas palavras dos autores:

> la confianza se compone de dos aspectos: la conducta confiada, que es la voluntad de arriesgar las propias consecuencias y ponerse en manos de otra persona, y la conducta confiable, que es la voluntad de responder al riesgo del otro asegurando que las consecuencias para ese otro sean positivas. Para establecer la confianza, dos personas (o más) deben ser confiadas y confiables. En las situaciones cooperativas, las personas tienden a serio. En las competitivas, tienden a ser desconfiadas y poco confiables, ya que usan la información para facilitar su propio éxito e impulsar el fracaso del outro (JOHNSON, JOHNSON, 1999, p. 20).

Abaixo segue um trecho do diário de campo, relatando uma situação de reciprocidade e preocupação por parte dos colegas com o desempenho do grupo:

> *Ao longo da atividade os colegas dos grupos receberam constantes incentivos, informações e esclarecimentos quanto às formas de ajudar Ycaro a produzir o texto de forma que ele, junto aos demais, refletisse sobre o sistema de escrita alfabética. Na mesma perspectiva o orientávamos a posicionar-se no grupo quanto aos colegas e quanto às suas performances durante a escrita. Os colegas dos grupos na medida em que vivenciavam a experiência de grupo com colegas de níveis distintos de escrita e leitura questionavam-nos sobre o desempenho de Ycaro quanto à produção escrita. Os colegas nos perguntavam, por exemplo,* ***porque a escrita dele tinha a predominância de vogais, se ele, ao ser questionado, explicitava convencionalmente a relação grafema/fonema****. Ycaro por sua vez não se satisfazia apenas em escrever; contribuiu para o planejamento do texto elencando ideias para a frase, em detrimento da idéia do colega.*
> **(Fonte: diário de campo / 25/04/2014).**

O questionamento supracitado demonstra que os colegas apresentavam um novo tipo de envolvimento grupal: buscavam respostas para entender o nível de escrita de seu parceiro para tentar ajudá-lo, visto que, se eles [os alunos com deficiência] conseguissem escrever convencionalmente, o grupo se beneficiaria. Assim, na proporção que os colegas passaram a compreender que certas características da escrita dos nossos sujeitos tinham explicação e que estas podiam ser trabalhadas, apresentaram tolerância quanto às fragilidades desses sujeitos e aceitação às suas colocações no grupo. Algumas pesquisas revelam que a experiência com aprendizagem cooperativa em sala comum envolvendo alunos com déficit cognitivo possibilita a inclusão educacional desses sujeitos, visto que arquiteta um ambiente de respeito às particularidades dos mesmos e permite que os colegas dos grupos os vejam como iguais

aos outros dentro da turma, compreendendo que eles devem participar e realizar as atividades como todos do grupo (BRASIL, SANCHES, S/D; CÚMANO, 2010; FERREIRA, 2013; FERREIRA, 2011; TAVARES, SANCHES, 2013).

Nossos alunos com deficiência intelectual, por sua vez, demonstravam ser parte do grupo na medida em que se sentiam impulsionados a participar das atividades, e sobretudo, sentiam-se confiantes e valorizados uma vez que seus colegas de grupo os desafiavam e os motivavam a planejar o texto e refletir sobre o sistema de escrita. Mediante essa relação mútua nossos sujeitos demonstravam maior participação nas atividades e comunicação com seus colegas, interrogando-os, ajudando-os a centrar a atenção quando estavam distraídos, planejando o texto junto com o grupo. Johnson, Johnson e Smth (1999, p. 97) ao demonstrarem a aplicabilidade da relação mútua em função da relação de confiança estabelecida entre os membros afirmam que "quanto mais esforço os estudantes gastam no trabalho em conjunto, tanto maior a tendência de eles se estimarem uns aos outros. Quanto mais eles se estimam, com mais afinco se esforçam para aprender". Essa relação de confiança dos nossos sujeitos com seus colegas é representada claramente pelas subcategorias *1. Demonstra maior atenção a explicação das regras da aprendizagem cooperativa quando explicitadas pelos colegas do grupo, em comparação quando eram citadas pela pesquisadora*; *2. Apresenta comportamento de hesitação e timidez na presença da pesquisadora, mas retoma seu comunicativo quando está somente com o grupo*; e *15. Antes de escrever qualquer palavra pergunta aos colegas do grupo qual a primeira letra/silaba deve escrever a fim de iniciar a escrita corretamente*.

Dados semelhantes às categorias 1 e 2 foram evidenciados na pesquisa de Guerreiro, Portugal e Palhares (2009). Segundo os autores, os estudantes que demonstravam baixa participação nas aulas tradicionais tornaram-se mais comunicativos junto ao grupo, dialogando e debatendo idéias. Contudo, essa performance era mais contida na presença da professora, revelando certa tensão quando eram solicitados a expor as conclusões do grupos, mas, menos constrangido quando apresentavam-se individualmente, sentindo-se a vontade para debater suas idéias aos colegas. Em nosso contexto as categorias 1 e 2 evidenciam que os alunos com deficiência intelectual abandonaram a figura da pesquisadora como principal apoio, e a constituíram-na sob a relação com seus colegas, fazendo-os de referência para a compreensão e resolução de seus problemas ou dúvidas.

A outra subcategoria (*15. Antes de escrever qualquer palavra pergunta aos colegas do grupo qual a primeira letra/silaba deve escrever a fim de iniciar a escrita corretamente*) também demonstra a proximidade dos alunos com deficiência intelectual junto a seus colegas de grupo, mas também revela que esses sujeitos compreendiam a existência de uma forma "correta" de iniciar a escrita das palavras e, sobretudo, demonstravam consciência de que seus colegas sabiam e podiam ajudá-los a escrevê-las. Embora estejamos centrados sob a ótica da Interdependência positiva com foco na relação mútua, não podemos deixar de tratar que esta subcategoria também reflete a busca de um sujeito por uma escrita convencionalmente correta. E mais, ao solicitar que o colega lhe dissesse qual a letra deveria iniciar a escrita, ele nos demonstra consciência de haver outra possibilidade: a existência de uma escrita que ele julga ser "errada". Esse tipo de comportamento demonstra um aluno que pensa sobre o sistema de escrita, busca respostas para satisfazer suas inquietações e sabe que seus colegas de grupo podem saná-las.

Consideramos que nossos sujeitos com deficiência intelectual apesar das fragilidades manifestadas no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita, manifestaram indícios de comportamentos semelhantes aos de seus colegas de grupo, colocando-se problemas, construindo sistemas interpretativos, e "buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe em sociedade" (FERREIRO, 2010, p. 11). Essas reflexões nos impulsionam a inferir que, a emergência de comportamentos (pró-ativos) em sujeitos com deficiência intelectual num contexto de interação promotora possibilita a reflexão do sistema de escrita alfabético.

Estudarmos a concepção de *influência mútua* em nossa tese nos permite compreender os avanços nas condutas dos nossos sujeitos decorrentes da relação de confiança alicerçada sob à influência de ajuda mútua, que por sua vez, resultou em uma interação promotora. O estabelecimento dessa relação possibilitou aos alunos com deficiência intelectual compreenderem seus colegas de grupo como suporte viável para esclarecimentos quanto às regras da aprendizagem cooperativa e ao sistema de escrita alfabética. Nessa mesma sintonia os alunos com deficiência intelectual demonstraram se sentir mais a vontade para trabalhar com o grupo sem a intervenção direta de um adulto, bem como para posicionar-se na equipe, demonstrando aceitar e acreditar em seus próprios recursos para auxiliar os colegas, como demonstram as subcategorias *3.*

Interrompe a mediação da pesquisadora ao colega e responde a duvida do aluno, fazendo correta e espontaneamente a associação grafema/fonema; *4. Interrompe a intervenção do colega e responde a dúvida do outro aluno quanto a relação grafema/fonema*; *5. Tenta ajudar o colega com nível silábico-alfabético a compreender a formação da unidade sonora que estava em dúvida*; *8. Ajuda o colega do grupo a retomar a idéia do texto, mostrando que a palavra solicitada já estava escrita*; e *9. Relembra espontaneamente ao colega do grupo a idéia do texto, mas suprimi na pauta oral alguns elementos, como pronome e artigo*. Nossos sujeitos ao realizarem as referidas ações espontaneamente [principalmente no final da sessão intermediaria como demonstra a tabela 1] ***aceitaram e acreditaram em seus próprios recursos***, o que sugerem a emergência de aspectos relacionados à autoconfiança, aspecto este relacionado à autoestima.

Relação mútua e autoconfiança

A autoestima é considerada por algumas pesquisas como resultado preponderante da experiência com a Aprendizagem cooperativa (BARBOSA, JOFILI, 2004; GUERREIRO, PORTUGAL, PALHARES MEDINA, 2014).

Dados semelhantes aos nossos, foram evidenciados na pesquisa de Guerreiro, Portugal e Palhares (s/d, p. 8) ao exemplificar uma situação em que um aluno menos proficiente em resolução de área conseguem levantar questionamentos e esclarecimentos ao colega de grupo que não compreendera a explicação do outro sujeito da equipe. Os autores descrevem que o aluno em grupo sentiu-se seguro para desenvolver argumentos esclarecedores que ajudaram o colega a crescer em seu percurso cognitivo, constituindo assim “uma verdadeira comunidade de aprendizagem”.

Na pesquisa de Barbosa e Jofili (2004) os professores relataram que o aspecto da autoconfiança ultrapassou o momento de interação nos grupos, sendo observado em outros momentos da rotina escolar dos estudantes, compreendendo que a experiência contribuiu para o desenvolvimento de condutas mais autônomas.

A autoestima é aspecto bastante discutido nos estudos de Johnson e Johnson e seus colaboradores, haja vista que, seus estudos demonstram que, as experiências com aprendizagem cooperativa favorece a emergência de uma autoestima superior a evidenciada em trabalhos de natureza competitivas ou individualistas. Os autores advogam que os alunos em grupos de cooperação apresentam três características quanto

à emergência da autoestima: a) compreendem que são bem conhecidos, aceitos e apreciados por seus colegas, intitulando esse aspecto como autoaceitação básica; b) os alunos sabem que devem contribuir para alcançar o êxito de suas atribuições e de seus colegas, chamando este aspecto de autoestima refletida; c) percebem-se e compreendem os colegas de uma forma diferenciada e realista que os permitem fazer diferentes comparações com base na complementariedade de suas próprias habilidades com as de seus colegas. Os autores explicam esse aspecto como uma autoavaliação comparativa (JOHNSON, JOHNSON, HOLUBEC, 1999).

Em suma, a emergência de subcategorias adequadas à Interdependência Positiva demonstrou que nossos sujeitos com deficiência intelectual foram capazes de trabalhar cooperativamente junto aos colegas de sala comum, promovendo junto com o grupo uma interação promotora por meio do estreitamento de suas relações sociais, sendo estas mutua. Para tanto, estes sujeitos, assim como seus colegas, tiveram que compreender a proposta de Interdependência positiva e saber como aplicá-la ao grupo, o que promoveu performances pró-ativas quanto à produção escrita em grupo, visto que conseguiram gradualmente superar comportamentos de inibição, irritação, hesitação, recusa, competitividade, individualismo e de autoritarismo que feriam a máxima do critério de Interdependência Positiva.

A seguir apresentaremos o segundo critério que rege os trabalhos cooperativos fundamentados sob os estudos de Johnson e Johnson e seus colaboradores.

5.2. RESPONSABILIDADE INDIVIDUAL

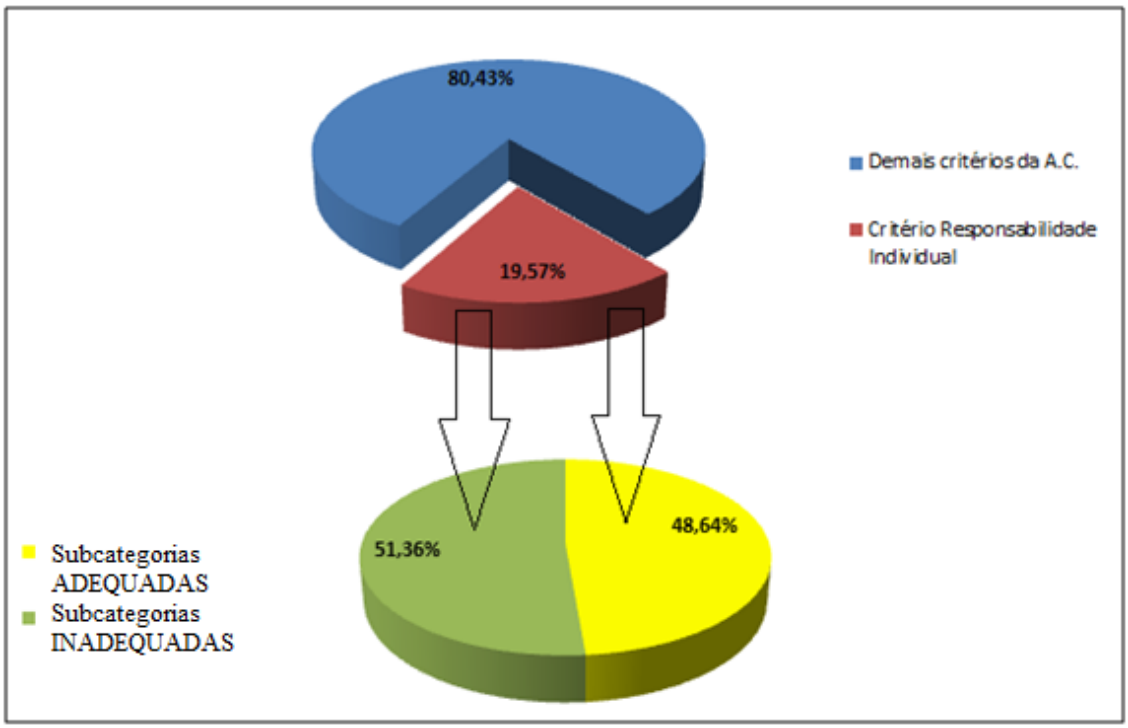
O critério da Responsabilidade individual é compreendido como a chave para garantir que todos os partícipes se esforcem para a implementação da Aprendizagem cooperativa (JOHNSON, JOHNSON, 1999; ROA, SILVA, TARAPUEZ, 2005). Nessa perspectiva esse critério existe quando "se evalúa el desempeño de cada integrante y se le devuelven los resultados tanto a él como a su grupo para comparar los con una norma de desempeño y cada uno es responsable ante sus compañeros por aportar su parte al éxito del grupo[49]" (JOHNSON, JOHNSON 1999, p. 14).

A categoria Responsabilidade Individual constitui-se na presente pesquisa como 19,57% das categorias que compõe a grade dos critérios da Aprendizagem Cooperativa.

[49] Tradução livre: "o desempenho de cada membro é avaliado e os resultados são retornados para ele e seu grupo para comparar com um padrão de desempenho e cada um é responsável por seus colegas para contribuir com a sua parte para o sucesso do grupo".

O referido critério apresentou 37 subcategorias, sendo destas 18 foram consideradas adequadas e 19 inadequadas às Responsabilidades Individuais. Essas subcategorias constituem um percentual de 48,64% e 51,36%, respectivamente, como demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 4 - Critério Responsabilidade Individual (R.I)



Fonte: Banco de dados da pesquisa

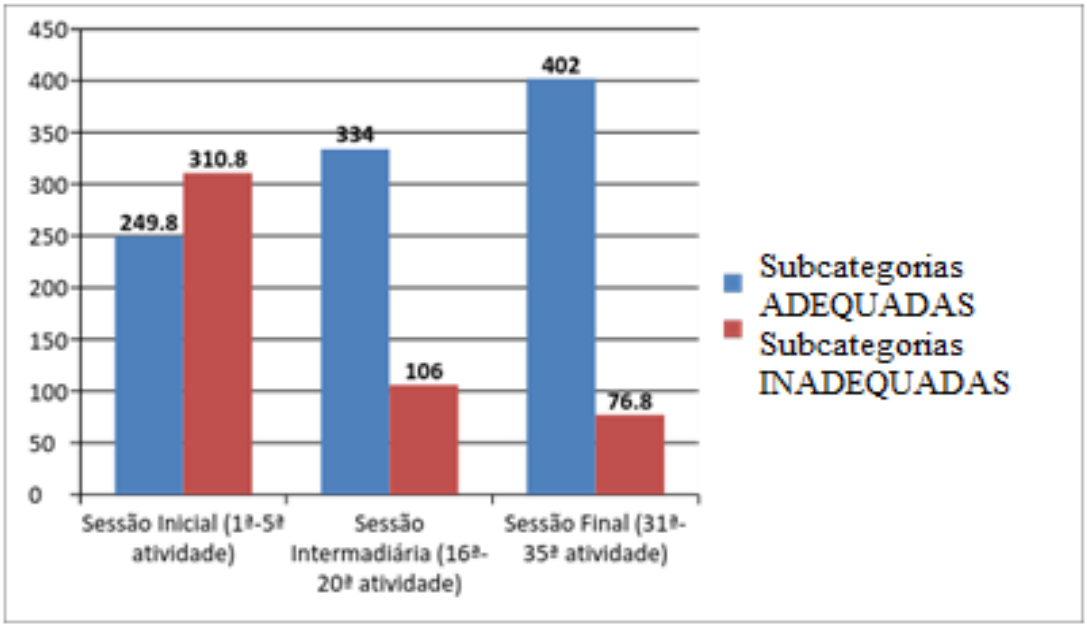
As subcategorias adequadas e inadequadas do critério Responsabilidade Individual, semelhante às da Interdependência Positiva, apresentaram percentuais aproximados, contudo as subcategorias inadequadas apresentaram um significativo declínio ao longo da pesquisa, e as adequadas um importante avanço, a saber.

As subcategorias adequadas à Responsabilidade Individual apresentaram em P1 média de 249,8, evoluindo significativamente nas sessões intermediárias para uma freqüência média de 334. Nas comparações com o teste t, o Par 1 (comparação do período 1 com o período 3) é da subcategoria Responsabilidade Individual (comportamentos adequados) obtiveram diferença do P3 para o P1 de -151,75. No teste de Friedman, os resultados tiveram diferenças significativas para p = 0,018. Ainda na Responsabilidade Individual de comportamentos adequados, obteve-se melhora de 180,73%.

Quanto às subcategorias consideradas inadequadas às Responsabilidades Individuais observamos uma importante redução entre P1 e P2. No primeiro período, esse critério obteve média de 310,8 em P2 106. E em P3 da pesquisa essas subcategorias obtiveram uma freqüência média de 76,8. Nas comparações com o teste t, o Par 1 (comparação do período 1 com o período 3) é da subcategoria Responsabilidade Individual (comportamentos inadequados) obtiveram diferença do P3 para o P1 de 234,00. No teste de Friedman, os resultados tiveram diferenças significativas para p = 0,039. Ainda na Responsabilidade Individual de comportamentos inadequados, obteve-se redução de 234,00%.

Os dados supracitados estão dispostos no gráfico abaixo.

Gráfico 5: frequência média das subcategorias adequadas e inadequadas à Responsabilidade Individual (R.I.)



Fonte: Banco de dados da pesquisa

A média alta das subcategorias inadequadas no início da pesquisa revela que os quatro alunos com deficiência intelectual apresentaram dificuldade em compreender suas responsabilidades nos grupos. Contudo, a média das subcategorias adequadas a esse critério também foi relativamente alta no mesmo período. Isto pode ser indicativo de um conflito vivido pelos sujeitos com deficiência intelectual quanto à compreensão de suas responsabilidades individuais, aplicando-as em determinados momento e em outros não.

Semelhante à Interdependência positiva apresentaremos primeiro as subcategorias inadequadas e posteriormente as adequadas às Responsabilidades Individuais necessárias à Aprendizagem Cooperativa.

5.2.1. Comportamentos inadequadas às Responsabilidades Individuais

De forma semelhante a analise da Interdependência Positiva discutiremos quanto a importância da emergência das subcategorias inadequadas as Responsabilidades Individuais para performance dos alunos com deficiência intelectual, tecendo reflexões sobre o quão significativas elas são para a interação desses sujeitos e seus colegas de grupos em contexto de Aprendizagem Cooperativa.

Na tabela abaixo demonstramos as subcategorias consideradas inadequadas ao critério de Responsabilidades Individuais ao longo dos três períodos da pesquisa, explicitando suas freqüências e as médias de cada uma delas.

Tabela 4 - Subcategorias inadequadas a Responsabilidade Individual

APRENDIZAGEM COOPERATIVA – RESPONSABILIDADE INDIVIDUAL									
Subcategorias Inadequadas a Responsabilidade Individual	**P1 (1ª a 5ª atividade)**			**P2 (16ª a 20ª atividade)**			**P3 (31ª a 35ª atividade)**		
	Mín	Máx.	**Méd.**	Mín	Máx.	**Méd.**	Mín	Máx.	**Méd.**
1. **Ignora a atividade**, apresentando comportamentos de **agitação**, como levantar-se, olhar para o lado, balançar pernas e braços ou abaixar a cabeça sobre a mesa	0	15	**7,5**	0	9	**3,75**	0	2	**0,75**
2. **Necessita de estimulo** para executar diferentes ações (como apagar, corrigir, escrever, ler, etc) ou participar do planejamento do texto	99	180	**133**	31	87	**65,8**	49	75	**66**
3. **Responsabiliza o(s) colegas**(s) pelo não cumprimento das regras	2	6	**3,75**	0	0	**0**	0	0	**0**
4. **Atribui seu erro** ao colega	2	7	**4,25**	1	3	**1,75**	0	0	**0**
5. **Pede** para os colegas **escreverem por ele**	7	12	**9,75**	1	3	**2**	0	0	**0**
6. **Pede** para os colegas **mostrarem/dizer as letras/silabas para ele**	19	44	**34,8**	2	12	**6,25**	0	6	**2,5**
7. **Hesita** em escrever ou falar	5	13	**9**	0	2	**0,75**	0	0	**0**
8. **Hesita** em escrever ou falar, pois demonstra esperar a resposta dos colegas ou que eles se manifestem primeiro	3	8	**5,5**	0	0	**0**	0	0	**0**
9. **Recusa-se** em participar do planejamento do texto	2	5	**3,5**	0	3	**0,75**	0	0	**0**
10. **Recusa-se** a escrever	4	16	**7,25**	0	2	**0,5**	0	0	**0**

11. **Recusa-se** a continuar a escrita da palavra, pois queria escrever a partir da ajuda do colega	0	8	**3,5**	0	1	**0,5**	0	0	**0**
12. **Recusa-se** a escrever e **atribui** esse papel ao outro colega, dizendo que seja ele quem sabe escrever.	2	6	**3,25**	0	0	**0**	0	0	**0**
13. **Atribui a função** de planejar o texto a outro colega do grupo	1	3	**1,75**	0	0	**0**	0	0	**0**
14. Quando designado pelo grupo para ler o texto **atribui a tarefa a outro colega**	1	6	**3,25**	0	0	**0**	0	0	**0**
15. **Apresenta dificuldade** em compreender seu papel no grupo	9	27	**16,8**	0	8	**2,5**	0	0	**0**
16. **Apresenta-se alheio** a discussão e a elaboração do texto porque os colegas não davam oportunidade para ele se expressar	24	36	**29,8**	9	13	**10,8**	0	0	**0**
17. **Apresenta-se alheio** a discussão e a elaboração do texto porque estava distraído	29	33	**31,3**	4	15	**10,5**	2	12	**7,5**
18. Apresenta **comportamento de desrespeito** com o grupo ao escrever de forma lenta ou aumentando consideravelmente o tamanho de sua letra na produção	0	4	**1,25**	0	2	**0,5**	0	0	**0**
19. **Responde errado propositalmente** porque queria brincar e chamar a atenção.	0	4	**1,5**	0	0	**0**	0	0	**0**
Total parcial Responsabilidade Individual (comportamentos inadequados)	254	363	**311**	52	134	**106**	57	89	**76,8**

Fonte: dados da pesquisa

A tabela acima demonstra a emergência de comportamentos que sugerem agitação e distanciamento do grupo, pois os alunos ficavam muitas vezes alheios a discussão. Os dados também demonstram comportamentos de dependência para executar suas atribuições no grupo. Demonstram também comportamentos de recusa e hesitação em participar das atividades, atribuindo seus papéis aos colegas do grupo. Assim como comportamentos de oposição às regras dos grupos, sugerindo desrespeito aos colegas. Compreendemos que os comportamentos dos alunos com deficiência, acima citados podem sugerir dificuldade em compreender seus papéis e dos demais colegas nos grupos, bem como aplicá-los em nossa experiência de cooperação. Tais comportamentos serão discutidos a seguir de forma contextualizada.

Análise dos comportamentos de agitação, distração e dos comportamentos alheios ao grupo

Os dados da pesquisa demonstram que nossos sujeitos, principalmente nas sessões iniciais e intermediárias, apresentaram comportamentos ora de ***agitação*** ora de distanciamento do grupo, ficando ***alheios*** às discussões, o que contraria suas responsabilidades individuais uma vez que deveriam se implicar nas atividades a fim de promover a interação promotora junto com seus colegas. Esses aspectos são ilustrados pelas categorias *1. Ignora a atividade, apresentando comportamentos de agitação, como levantar-se, olhar para o lado, balançar pernas e braços ou abaixar a cabeça sobre a mesa*; *16. Apresenta-se alheio a discussão e a elaboração do texto porque os colegas não davam oportunidade para ele se expressar*; e *17. Apresenta-se alheio a discussão e a elaboração do texto porque estava distraído*.

Os comportamentos de agitação como levantar-se da cadeira, olhar constantemente para os lados e balançar pernas e mãos compulsivamente com movimentos repetitivos sugerem um tipo de nervosismo ou de ansiedade por parte desses sujeitos em grupo. É importante destacar que esses tipos de comportamentos prejudicavam a performance dos nossos alunos com deficiência quanto à produção escrita, pois hesitavam ou recusavam-se em participar das atividades, sendo necessária a mediação da pesquisadora, uma vez que os colegas nesse período não demonstravam grande interesse na participação desses sujeitos - como foi discutido na sessão acerca da interdependência positiva.

Comportamentos semelhantes aos nossos quanto à agitação e o nervosismo foram evidenciados na pesquisa de Tavares e Sanches (2013) por parte de uma aluna com déficit cognitivo, sendo estes comportamentos superados ao longo da experiência com a aprendizagem cooperativa.

Comportamentos de ansiedade também foram evidenciados na pesquisa de Medina (2014) em uma avaliação realizada pelo próprio aluno com deficiência intelectual antes da experiência com aprendizagem cooperativa. Segundo o questionário esse aluno demonstrou níveis altos de ansiedade e conceito negativo de si mesmo. A autora afirma que esse aspecto foi evidenciado também nas primeiras atividades em grupo.

Quanto aos comportamentos de distração, dados semelhantes aos nossos, foram evidenciados nas pesquisas de Ferreira (2011) e na de Poulin *et. al.* (2002), ambas com alunos diagnosticados com deficiência intelectual.

Poulin *et. al.* (2002) realizou uma pesquisa-ação fundamentada nos cinco critérios da aprendizagem cooperativa referendada por Johnson e Johnson entre alunos com e sem deficiência intelectual na região de Saguenay, Canadá. Os autores explicam que os comportamentos relacionados às responsabilidades individuais foram pouco freqüentes em sua pesquisa, apresentando somente quatro categorias, sendo duas consideradas menos positivas do ponto de vista do referido critério, pois demonstravam que os alunos não respeitaram seus papeis na equipe [“Ne respecte son rôle dans l'équipe”], e se entregavam às atividades lúdicas, distraindo-se em suas tarefas [“S'adonne à une activité ludique non centrée sur la touche”].

Ao confrontarmos nossos dados aos de Poulin *et. al.* (2002) acreditamos que nossos sujeitos demonstravam ter mais dificuldade em compreender seus papeis do que propriamente desrespeitá-los, com exceção das subcategorias *18. Apresenta comportamento de desrespeito com o grupo ao escrever de forma lenta ou aumentando consideravelmente o tamanho de sua letra na produção*; e *19. Responde errado propositalmente porque queria brincar e chamar a atenção* que explicitam comportamentos intencionais de oposição e desrespeito às regras do trabalho em equipe por parte dos nossos sujeitos com deficiência intelectual.

Do ponto de vista da Aprendizagem Cooperativa comportamentos de agitação, e estar alheio/distraído no grupo sugerem que nossos sujeitos preferiam deixar sob a responsabilidade de seus colegas o cumprimento das atividades, contrariando o que dizem Johnson, Johnson e Holubec (1994, p. 9) quando afirmam que para a implementação da Aprendizagem Cooperativa e para execução de seus papeis “nadie puede aprovecharse del trabajo de otros”. Esses comportamentos também sugerem que nossos sujeitos desejavam “passar despercebidos” na experiência em grupo, como averiguou-se na pesquisa de Tavares e Sanches (2013) com um aluno com déficit cognitivo participante de um grupo com bases cooperativas.

Comportamentos de dependência para executar suas atribuições

Os dados evidenciam também que os alunos com deficiência apresentavam ***dependência*** de estímulos por parte da pesquisadora e/ou dos colegas para executar

ações que pertenciam às suas atribuições no grupo, como escrever, questionar e planejar junto ao grupo o texto. Esse comportamento é ilustrado pela subcategoria *2. Necessita de estímulo para executar diferentes ações (como apagar, corrigir, escrever, ler, etc) ou participar do planejamento do texto*.

A dependência de estimulo e o distanciamento do grupo, também discutidos nas subcategorias inadequadas a Interdependência Positiva, mobilizavam os alunos com deficiência intelectual a pedir o ditado ou a visualização de letras/silabas para escrever.
Em outras situações os sujeitos também condicionavam sua ação de escrever à explicitação de uma resposta por parte dos colegas, o que corroborava com a emergência de comportamentos autoritários discutido no segundo bloco das subcategorias inadequadas a Interdependência Positiva. Esse comportamento é demonstrado pela categoria *6. Pede para os colegas mostrarem/dizer as letras/silabas para ele*.

Comportamentos de recusa e hesitação

Mediante as situações supracitadas, ou quando contrariados, os alunos com deficiência intelectual ***recusavam-se*** ou ***hesitavam*** em participar das atividades, ***atribuindo aos colegas seus papéis*** no grupo ou ***responsabilizando-os por seus erros*** durante a produção escrita. Esses comportamentos revelam, sobretudo, que nossos sujeitos apresentavam dificuldade em compreender seu papel no grupo e dos demais colegas. Este aspecto é ilustrado pela subcategoria *15. Apresenta dificuldade em compreender seu papel no grupo.*

É importante destacar que os comportamentos de hesitação, de recusa e de atribuição de seus papeis a terceiros também pode demonstrar algum tipo de insegurança por parte dos nossos sujeitos em se colocar ou participar das discussões no grupo, principalmente um papel que se diferenciava dos demais pela exposição, haja vista que teriam que escrever espontaneamente, mostrar suas hipóteses de escrita perante o grupo, e planejar coletivamente o texto.

Os comportamentos de recusas e de hesitações em escrever ou participar das discussões no grupo foram consideradas como aspectos inadequados às Responsabilidades individuais porque contrariavam as principais ações dos nossos sujeitos no grupo, como: planejar o texto coletivo junto com seus colegas, escrever um texto coletivo sob às regras da Aprendizagem Cooperativa, e refletir junto ao grupo

sobre a produção escrita. Esses comportamentos inadequados são demonstrados pelas subcategorias *7. Hesita em escrever ou falar*; *8. Hesita em escrever ou falar, pois demonstra esperar a resposta dos colegas ou que eles se manifestem primeiro*; *9. Recusa-se em participar do planejamento da elaboração do texto*; *10. Recusa-se a escrever*; e *11. Recusa-se a continuar a escrita da palavra, pois queria escrever a partir da ajuda do colega*.

A atribuição dos seus papeis aos colegas de seu grupo é ilustrada nesta tese pelas sub*categorias 5. Pede para os colegas escreverem por ele; 12. Recusa-se a escrever e atribui esse papel ao outro colega, dizendo que seja ele quem sabe escrever; 13. Atribui a função de planejar o texto a outro colega do grupo; 14. Quando designado pelo grupo para ler o texto atribui a tarefa a outro colega*. E a atribuição da responsabilidade de seus erros aos colegas de grupos é demonstrada pelas subcategorias *4. Atribui seu erro ao colega;* e *3. Responsabiliza o(s) colegas(s) pelo não cumprimento das regras.*

Quanto aos comportamentos de hesitação, outras pesquisas cujos objetivos visavam a promoção da inclusão de alunos com deficiência intelectual (MADEIRA, 2010), e o desenvolvimento do autoconceito desses sujeitos (MEDINA, 2014) a partir da Aprendizagem Cooperativa evidenciaram que os mesmos hesitavam em se posicionar no grupo quanto as suas opiniões principalmente quando essas eram contrarias às da maioria do grupo. Madeira (2010) destaca que os alunos de sua pesquisa ao hesitarem demonstravam também estar "atrapalhados e desorganizados", o que comprometia o êxito de suas atribuições no grupo. Medina (2014), por sua vez, evidenciou que esse tipo de comportamento ocorreu na maioria das sessões em grupo por parte desses sujeitos.

Comportamentos de hesitação também foram averiguados em grupos de alunos sem deficiência no ensino da matemática (GUERRIERO, PORTUGAL, PALHARES, S/D), sendo estes superados ao longo da experiência com a Aprendizagem Cooperativa.

Comportamentos de desrespeito aos colegas do grupo

As subcategorias na tabela 2 também demonstraram que os alunos com deficiência intelectual apresentaram ***comportamentos de oposição as regras do grupo***. Esses comportamentos sugerem desrespeito aos colegas e eram realizados quando ampliavam a grafia exacerbadamente no espaço da folha ou quando respondiam aos

seus colegas erroneamente de forma proposital. Tais comportamentos são ilustrados pelas subcategorias *18. Apresenta comportamento de desrespeito com o grupo ao escrever de forma lenta ou aumentando consideravelmente o tamanho de sua letra na produção*; e *19. Responde errado propositalmente porque queria brincar e chamar a atenção*.

A emergência das subcategorias inadequadas às Responsabilidades Individuais demonstra que nossos sujeitos com deficiência intelectual apresentaram dificuldade em compreender seus papéis no grupo. É importante destacar que a emergência dessas subcategorias ocorreu concomitante às subcategorias inadequadas da Interdependência Positiva, o que demonstra que a dificuldade em aceitar seus papéis e desenvolvê-los no grupo estava inter-relacionada à dificuldade em compreender a proposta da relação mutua estipulada por este critério.

Stigliano e Gentile (2008, p. 18-19) destacam a inter-relação entre as Responsabilidades Individuais e a Interdependência Positiva como promotora da autonomia que é promulgada pela interdependência entre os membros dos grupos. Para os autores a "interdependência grupal permite grados de liberdad em el momento de distribuir la tarea, roles y funciones. Es inprescindible que cada alumno assuma esta relaidad para que los objetivos grupales se cumplan".

Johnson e Johnson (1999) também destacam a relação entre as responsabilidades individuais e a Interdependência Positiva para a promoção da relação mutua entre os membros do grupo. Para os autores "cuanto mayor sea la interdependencia positiva que se estructure en un grupo de aprendizaje cooperativo, más responsables se sentirán los alumnos personalmente por realizar sus aportes para alcanzar los objetivos grupales" (p. 15).

Laverge (2013, p. 26) ao tratar sobre a interdependência positiva como aspecto central da aprendizagem cooperativa explica que esse critério exige a "collaboration de tous les membres du groupe et sous-entend la *responsabilité* ***individuelle et la réciprocité***. En raison de cette interdépendance, le succès dépend de tous" [grifo nosso].

Para a constituição da aprendizagem cooperativa faz-se, portanto, essencial que todos os membros do grupo compartilhem as responsabilidades, desenvolvendo as suas, mas também comprometendo-se pessoalmente com o êxito das atribuições de seus parceiros (COCHITO, 2004; JOHNSON, JOHNSON, 1999, 1999). Cada membro deve compreender que "si no hacen su parte del trabajo, los demás se sentirán desilusionados,

heridos e irritados” (JOHNSON, JOHNSON 1999, p. 15). Compreendemos que essa consciência grupal promove um movimento cíclico de tal forma que os membros dos grupos regulam-se e constituem ao mesmo tempo uma relação mutua de dependência positiva.

Contudo, como averiguado na tabela 2, nossos sujeitos no período inicial da pesquisa demonstraram desconhecer os princípios supracitados, o que sugere dificuldade em compreender suas atribuições no grupo, assim como descompromisso com as mesmas. Johnson e Johnson (1999, p. 15) ao tratar sobre os aspecto implicados às responsabilidades individuais em contexto de aprendizagem cooperativa afirmam que “cuando las contribuciones personales son innecesarias o superfluas y cuando los miembros de un grupo no son responsables del resultado grupal final, a veces se produce holgazaneo social o el intento de "viajar de polizón"”.

Ulric Aylwin (1994) ao trata sobre as responsabilidades individuais também chama atenção para a importância de todos os membros compreenderem os preceitos que rege a aprendizagem cooperativa quanto às suas atribuições, haja vista que, caso haja um membro despreparado ou descompromissado o grupo será comprometido e não haverá interação promotora.

A análise das subcategorias inadequadas as responsabilidades individuais de nosso estudo implica dizer que não houve comprometimento com suas atribuições no grupo, tão pouco com a construção da interação promotora, portando-se de encontro aos fundamentos da Aprendizagem Cooperativa. A responsabilidade individual no contexto dessa metodologia implica que nenhum se deve aproveitar dos esforços dos colegas, deixá-los realizarem a atividade e ao final da sessão receber os mesmos créditos pela execução (LOPES, SILVA, 2008, 2009).

Do ponto de vista da deficiência intelectual comportamentos de agitação, distração e ansiedade caracterizam aspectos da fragilidade dos mecanismos de aprendizagem desses sujeitos no que cerne à motivação. Medina (2014) ao investigar o desenvolvimento e a importância do autoconceito de um aluno com deficiência intelectual a partir de uma experiência com Aprendizagem Cooperativa confrontam seus dados com os outros estudos (principalmente com os de Simões e Serra, 1987) constatou que o autoconceito negativo pode ter maior influencia para o insucesso escolar desses sujeitos do que as dificuldades de origens intelectuais que caracterizam a presença da deficiência.

A seguir apresentaremos as sub categorias adequadas ao critério responsabilidade individual.

5.2.2. Comportamentos adequadas às Responsabilidades Individuais

Na tabela abaixo demonstramos as subcategorias adequadas ao critério, Responsabilidade Individual ao longo das três sessões da pesquisa, explicitando suas freqüências mínimas e máximas, e as médias de cada uma delas.

Semelhante à análise supracitada discutiremos quanto a importância da emergência das subcategorias adequadas as Responsabilidades Individuais para a interação dos alunos com deficiência intelectual e seus colegas de grupos, bem como para a performance desses sujeitos, tecendo reflexões sobre o quão significativas elas são para seus desempenhos quanto ao papel de escritor no grupo.

Tabela 5: subcategorias adequadas à responsabilidade individual

APRENDIZAGEM COOPERATIVA									
SUBCATEGORIAS ADEQUADAS A RESPONSABILIDADE INDIVIDUAL	**P1 (1ª a 5ª atividade)**			**P2 (16ª a 20ª atividade)**			**P3 (31ª a 35ª atividade)**		
	Mín.	**Máx.**	**Méd.**	**Mín.**	**Máx.**	**Méd.**	**Mín.**	**Máx.**	**Méd.**
1. A fim de trocar seu papel com o do colega, retira o seu crachá e pega o do outro aluno para assumir a função dele	0	4	**2**	0	3	**1,5**	4	5	**4,75**
2. Afirma que sabe realizar a atividade	0	2	**0,5**	3	14	**6,75**	11	17	**13,3**
3. Afirma não saber como se escreve a letra/sílaba/palavra	11	28	**18,8**	3	6	**4,5**	4	8	**5,25**
4. Afirma não saber como se escreve a letra/sílaba/palavra, mas imediatamente pede para o colega repetir a consigna para ele escrever ou dar dicas quanto a relação grafema/fonema	1	4	**2,5**	6	12	**8,5**	6	9	**7,75**
5. Explicita verbalmente algumas das atribuições que competem ao seu papel no grupo	0	0	**0**	6	12	**8,5**	10	15	**12**
6. Explica ou questiona espontaneamente quanto a organização do texto ou da estrutura do gênero textual	0	0	**0**	1	2	**1,5**	3	5	**4,25**
7. Demonstra compreensão quanto ao seu papel e o dos demais colegas	2	4	**3,25**	5	10	**8,25**	19	35	**25,3**
8. Explicita espontânea e verbalmente compreender algumas das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos	0	0	**0**	2	6	**3,75**	12	16	**13,8**

colegas no grupo									
9. Não deixa os colegas escreverem por ele	0	0	**0**	2	5	**3,5**	0	2	**1**
10. Interrompe os colegas, pedindo a estes que não mostrem/falem as letras/silabas/frase ou repitam a consigna, pois afirma que as conhece e consegue escrever	0	5	**2,25**	6	12	**8,75**	3	8	**4,75**
11. Reconhece, mediante intervenção dos colegas, seu mal comportamento no grupo e pede desculpa	0	0	**0**	0	3	**1,5**	0	7	**3**
12. Reclama do comportamento do colega do seu grupo que estava disperso ou bagunçando/gritando.	1	18	**8**	2	11	**6,25**	2	6	**4,5**
13. Reclama que seu colega estava respondendo por ele	0	3	**0,75**	2	6	**4,25**	0	6	**4**
14. Solicita ao colega que se expresse de forma mais lenta (com calma)	0	5	**2,25**	1	4	**2,75**	3	7	**5,25**
15. Pede para o colega se implicar no planejamento da frase a fim de que o texto seja planejado pelo grupo	1	3	**2**	1	5	**3**	2	6	**4,25**
16. Interrompe a briga entre os colegas a fim de sanar a discussão	0	1	**0,25**	0	1	**0,5**	0	2	**0,5**
17. Todos do grupo, incluindo o ADI, ficam repetindo a ideia do texto na medida em que este escreve	0	3	**0,75**	0	0	**0**	0	2	**1**
18. Participa espontaneamente da atividade, questionando, discutindo sobre a elaboração do texto, sugerindo ideias, perguntando ou respondendo aos questionamentos dos colegas	163	281	**207**	223	303	**260**	222	379	**287**
Total parcial Responsabilidade Individual (comportamentos adequados)	*187*	*327*	***250***	*284*	*392*	***334***	*331*	*495*	***402***

Fonte: banco de dados da pesquisa

A progressão positiva das médias das subcategorias adequadas às Responsabilidades Individuais revela que, os comportamentos de hesitação recusam as atribuições de seus papéis aos colegas, e o distanciamento do grupo foram superados.

Ao longo da pesquisa averiguou-se que as médias dessas subcategorias cresceram significativamente, partindo de 250, alcançando uma média de 334 na sessão intermediária e culminando com média 402 na sessão final de pesquisa. Esses dados

revelam um crescimento de 33,6% da sessão inicial para a intermediária, e de 20,35% desta para a sessão final, perfazendo um aumento de 60,8% entre a sessão inicial e a final.

Consideramos que a superação dos comportamentos supracitados também decorreu da significativa regressão das subcategorias inadequadas as Responsabilidades individuais, haja vista que em P1 essas subcategorias obtiveram media 311, regredindo para 103 e culminando em 76,8, o que demonstra uma queda de 65,92% entre as sessões iniciais e a intermediarias, e de 27,55% entre estas e o período final da pesquisa perfazendo um declínio total de 75,31% entre P1 e P3.

Conforme os dados supracitados, os maiores índices de progressão e regressão das categorias adequadas e inadequadas, respectivamente, ocorreram entre as sessões iniciais e as intermediárias, principalmente no que diz respeito à regressão das subcategorias inadequadas [65,92%]. Isso demonstra que em P2 os comportamentos dos nossos sujeitos com deficiência intelectual estavam se consolidando ao encontro da proposta da Aprendizagem Cooperativa no que compete às suas Responsabilidades no grupo, marcando assim, um período de transição para o aperfeiçoamento de habilidades sociais necessárias às performances pró-ativas no grupo em contexto de produção escrita.

A emergência das subcategorias adequadas as responsabilidades individuais demonstra, sobretudo, uma tomada de consciência quanto aos diferentes papeis no grupo. Nossos sujeitos demonstraram tal compreensão quando tiravam seus crachás e solicitavam os de seus colegas a fim de trocar de papel no grupo. Isso demonstra que nossos sujeitos sabiam que suas atribuições no grupo estavam atreladas ao símbolo impresso no crachá e não podiam desempenhar outra função a não ser que trocasse-o com um de seus parceiros. Esse comportamento é ilustrado principalmente pela subcategoria *1. A fim de trocar seu papel com o do colega, retira o seu crachá e pega o do outro aluno para assumir a função dele*. Destacamos que essa subcategoria obteve freqüência relativamente estável ao longo da pesquisa [como demonstra a tabela], sugerindo que esse comportamento não foi esporádico, mas sim intencional. Essa tomada de consciência quanto ao seu papel no grupo é compreendida por Lusignan (1996, p. 22) como aspecto fundamental para a constituição de trabalhos cooperativos, bem como para o desenvolvimento de aspectos cognitivos e da linguagem. Nas palavras do autor:

> Dans une structure de tâche coopérative, chacun contribue à la réalisation de la tâche finale en assumant une responsabilité personnelle et en tenant um rôle spécifique. Une structure d'apprentissage en coopération favorise une interaction cognitive et verbale entre les membres em vue d'atteindre un objectif d'apprentissage commun. Cette dimension du travail coopératif trouve son fondement dans le domaine de la psychologie sociale du développement du langage.

Os dados na tabela 3 também revelam que os alunos com deficiência intelectual passaram gradualmente a compreender suas atribuições no grupo, como mostram as subcategorias *5. Explicita verbalmente algumas das atribuições que competem ao seu papel no grupo*; e *7. Demonstra compreensão quanto ao seu papel e o dos demais colegas*. Assim como, a aceitarem e assumirem seu papel no grupo como escritor, animador e conciliador de discussões.

A aceitação do papel de escritor é claramente visível quando nossos sujeitos não deixavam seus colegas tomarem para si esta função no grupo como demonstra a subcategoria *9. Não deixa os colegas escreverem por ele*. É importante salientarmos que essa subcategoria emergiu em duas situações: a primeira quando os colegas estavam empolgados com a atividade e solicitavam o papel de escritor aos nossos sujeitos e estes negavam; e a segunda quando o aluno com deficiência apresentava muita duvida em relação ao sistema de escrita de alfabético, principalmente nas silabas não canônicas. É importante salientarmos que ambas as situações revelam que os colegas não mais solicitavam o papel de escritor por julgar que os alunos com deficiência intelectual não eram merecedores deste devido à baixa proficiência na língua escrita – como foi demonstrado no bloco das subcategorias inadequadas a Interdependência positiva.

A primeira situação ilustra que as solicitações dos colegas decorriam de situações de natureza jocosas no interior do grupo e não mais conflituosas, bem como, da relação de ajuda mútua entre os membros do grupo, uma vez que eles ao verem o aluno com deficiência intelectual com bastante dúvida julgavam que seria melhor naquele momento eles assumirem o papel de escritor, como ilustra a segunda situação supracitada.

Destacamos que os colegas ao pedirem para assumir o papel de escrever no grupo aos nossos sujeitos não implicava dar continuidade ao texto, mas sim escrever o fragmento no qual este aluno não estava compreendendo. Essa relação de mutualidade entre nossos sujeitos e seus colegas de grupo e a tomada de consciência do papel de cada membro emergiu principalmente nas sessões intermediarias da pesquisa, o que

corrobora com os dados quanto a importante regressão das subcategorias inadequadas às Responsabilidades individuais neste período.

O papel de conciliar e apaziguar as discussões entre os colegas é ilustrado pelas subcategorias *16. Interrompe a briga entre os colegas a fim de sanar a discussão; 12. Reclama do comportamento do colega do seu grupo que estava disperso ou bagunçando/gritando*; *e 14. Solicita ao colega que se expresse de forma mais lenta (com calma).* O desempenho deste papel foi muito importante para os alunos com deficiência intelectual, pois antes eles eram vistos pelos colegas como provocador de alguns conflitos sociais no grupo, quando recusava-se a escrever e ignoravam a ajuda de seus colegas, etc. Ao assumir esse papel na organização interna do grupo nossos sujeitos demonstraram desenvolver habilidades de avaliação ao interromper discussões que excediam à necessidade do grupo; quando pediam calma ao colega; e questionavam o desempenho de seu parceiro, quando infligia a regra do "falar baixo no grupo". Esses fatos de natureza avaliativa implicam o desenvolvimento de aspectos cognitivos importantes para esse público no que diz respeito a motivação, a autoestima, a atenção e a concentração, bem como para o desenvolvimento de habilidades sociais no grupo e o reconhecimento por parte de seus colegas de que ele também pode e deve intervir em situações adversas que contrariam às regras estabelecidas em grupo, perfazendo-se assim como um sujeito autônomo, cooperativo e motivado a concluir a atividade junto com todos.

Na pesquisa de Medina (2014) o sujeito com deficiência intelectual demonstrou apreciar os papeis designados a eles, principalmente quando era responsável pelo material e pelo tempo, e quando era o secretário do grupo. A autora afirma que o projeto com a aprendizagem cooperativa foi bem sucedido uma vez que a participação, a responsabilidade e a motivação desse aluno aumentaram significativamente ao longo do estudo.

Do ponto de vista da Aprendizagem Cooperativa, a emergência dos comportamentos supracitados corrobora com a perspectiva de que cada membro do grupo deve "tener claros sus objetivos y debe ser capaz de evaluar el progreso realizado en cuanto al logro de esos objetivos" (JOHNSON, JOHNSON, HOLUBEC, 1994, p. 9).

Para alcançar o objetivo em comum no grupo, cada aluno também deve avaliar "los esfuerzos individuales de cada miembro" (ibidem). Ao encontro deste principio nossos sujeitos com deficiência auxiliaram seus colegas a cumprirem suas atribuições

no grupo, visando certamente que, se eles cumprissem suas tarefas no grupo todos alcançariam o produto final e não infligiram às regras da aprendizagem cooperativa[50].

Para tanto esses sujeitos também corrigiam certas condutas adversas de seus colegas quanto as regras de produção em grupo estabelecidas coletivamente no inicio da pesquisa. Essas ações são representadas pelas categorias *10. Interrompe os colegas, pedindo a estes que não mostrem/falem as letras/silabas/frase ou repitam a consigna, pois afirma que as conhece e consegue escrever*; *13. Reclama que seu colega estava respondendo por ele*; *15. Pede para o colega se implicar no planejamento da frase a fim de que o texto seja planejado pelo grupo.* Para Johnson, Johnson e Holubec (1999, p. 9) "La responsabilidad individual existe cuando se evalúa el desempeño de cada alumno y los resultados de la evaluación son transmitidos al grupo y al individuo a efectos de determinar quién necesita más ayuda, respaldo y aliento para efectuar la tarea en cuestión[51]". A emergência dessas subcategorias foi importante para nosso estudo, pois demonstra que nossos sujeitos com deficiência interiorizaram outras regras além daquelas que concerne a aprendizagem cooperativa, bem como as regras de produção em grupo. Dentre elas estabelecemos coletivamente com a turma que os grupos não deveriam ditar as letras, mas sim auxiliar os colegas a pensarem no sistema de escrita; não deveriam responder pelos colegas, mas sim dar-lhe e respeitar-lhes a vez de falar; não deveriam escrever pelos alunos com o crachá de escritor, mas sim deixar que se expressassem espontaneamente e construíssem junto a todos o planejamento do texto. Compreendemos que a interiorização dessas regras decorreu, sobretudo, devido às diferentes mediações da pesquisadora, principalmente, às intervenções dos colegas, e também à imitação dessas ações por parte desses sujeitos.

Ao longo das 35 sessões observamos que os alunos com deficiência avançavam na aplicabilidade de suas responsabilidades, apesar de algumas vezes regredirem em suas atitudes, desistirem de participar, esquecerem as atribuições, mas motivavam-se freqüentemente a executar seus papeis, conseguindo gradualmente desenvolvê-los com relativa autonomia no final da pesquisa.

---

[50] É importante destacar que na medida em que nossos sujeitos desempenhavam essa ajuda aos colegas, estes mutuamente também os ajudavam, como foi discutido no bloco acerca das categorias adequadas a interdependência positiva.

[51] Tradução livre: "A Responsabilidade individual existe quando o desempenho de cada aluno e os resultados da avaliação são avaliados são transmitidos para o grupo eo indivíduo, a fim de determinar quem precisa de mais ajuda, apoio e incentivo para executar a tarefa em questão".

5.3 INTERAÇÃO FACE-A-FACE

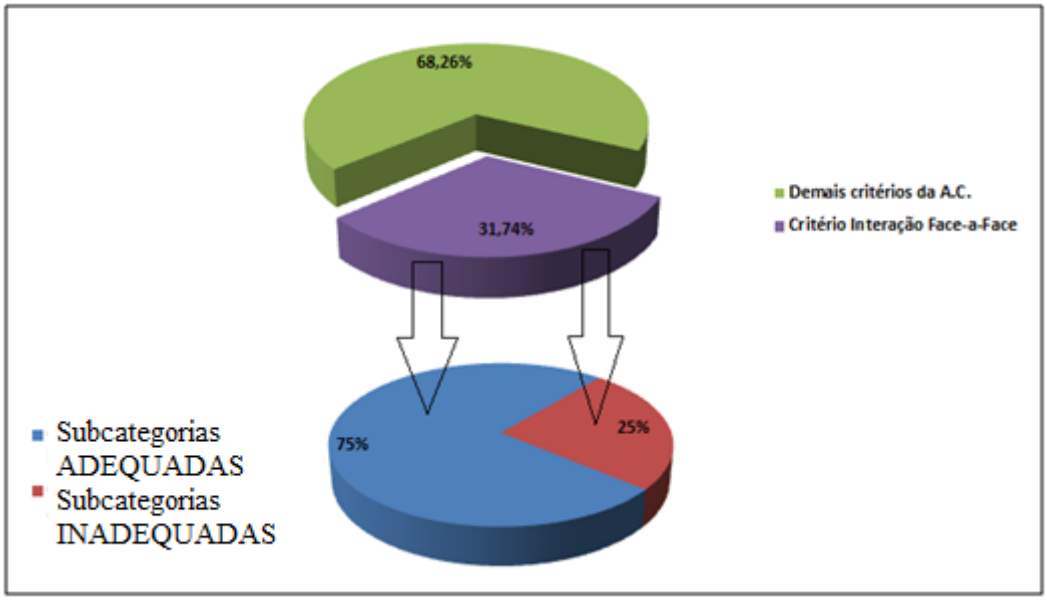
O critério Interação face-a-face está diretamente relacionado à emergência da Interdependência Positiva, uma vez que o referido critério ocorre quando os membros do grupo estimulam-se, favorecendo os esforços dos demais para a realização das atividades a fim de alcançarem a meta em comum. Desta forma, ao estimularem o êxito de seus parceiros os membros do grupo constroem ao mesmo tempo um sistema de apoio acadêmico e pessoal, constituindo assim, uma relação promotora, que, por sua vez, favorece a constituição da Interdependência Positiva (JOHNSON, JOHNSON, SMITH, 1991; JOHNSON, JOHNSON, 1999; SILVA, ROA, TARAPUEZ, 2005).

Contudo, por mais que a Interdependência Positiva por si só possa ter certo efeito sobre os resultados no grupo, é a Interação Face-a-Face, favorecida pela interdependência positiva, que possibilita aos membros influenciar sobre os esforços dos demais para alcançar a meta em comum, sobre as relações sociais, sobre a adaptação psicológica e sobre a competência social (JOHNSON, JOHNSON, 1999).

Em nossa investigação a Interação Face-a-face ocupa 31,74% das categorias que compõe a grade da Aprendizagem Cooperativa (ver gráfico 1) – essa categoria apresentou o maior percentual dentre as demais de nosso estudo. Esse percentual reflete o comportamento dos sujeitos ao longo de toda a pesquisa em relação a categoria Interação face-a-face, ou seja, eles incluem o conjunto de dados referentes ao primeiro período (P1: 1ª a 5ª sessão), ao segundo (P2: 16ª a 20ª sessão) e ao terceiro período (P3: 30ª a 35ª sessão).

A categoria Interação Face-a-face apresentou 60 subcategorias, sendo destas 15 consideradas inadequadas - isso equivale à 25% de subcategorias inadequadas e 75% de subcategorias adequadas ao referido critério. É importante destacar que a categoria Interação face-a-face obteve o maior número de subcategorias adequadas dentre as demais categorias de nosso estudo ao longo dos três períodos. Tais resultados encontram-se ilustrados no gráfico abaixo:

Gráfico 6: Subcategorias adequadas e inadequadas à Interação Face-a-Face

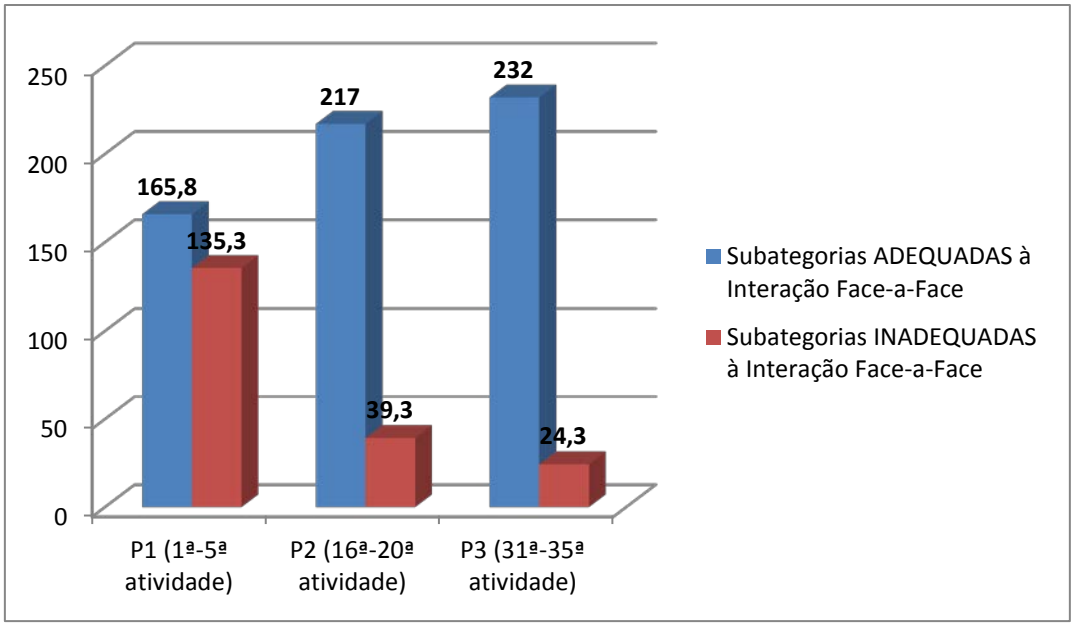


Fonte: Banco de dados da pesquisa

Compreendemos como comportamentos positivos em relação à Interação face-a-face aqueles que se destinavam a promover o intercambio no grupo, de tal forma, que os membros sentissem-se motivados a responder a este estimulo. Por isso ações como perguntar, questionar, compartilhar idéias, responder/confirmar/afirmar, mediar, explicar, e incluir-se nas discussões foram consideradas como manifestações adequadas dessa categoria. As subcategorias inadequadas, por sua vez, são aquelas cujos comportamentos foram de encontro a emergência da interação promotora, obstruindo ou dificultando a construção de ações/estratégias para os membros auxiliarem e/ou estimularem seus parceiros.

O gráfico abaixo demonstra as subcategorias adequadas e inadequadas dentre os três períodos da pesquisa.

Gráfico 7 – Subcategorias Interação face-a-face



O gráfico 7 demonstra que as subcategorias adequadas à Interação Face-a-Face obtiveram médias superiores às das subcategorias inadequadas em P1 - esse dado diferencia-se das demais categorias até aqui apresentadas, haja vista que as médias das subcategorias inadequadas à Interdependência Positiva e à Responsabilidade Individual eram superiores às adequadas neste mesmo período.

Contudo, é importante destacar que a diferença entre as médias das subcategorias adequadas e inadequadas em P1 é pequena (apenas de 30,5) uma vez que as mesmas obtiveram, respectivamente, médias 165,8 e 135,3. Compreendemos que o índice da média das subcategorias apresentou-se alto em relação às inadequadas em P1 porque as manifestações de interação ocorreram de forma mais fluída e espontânea do que aquelas condicionadas a uma conceitualização mais complexa, como foram os casos das subcategorias adequadas à Interdependência Positiva e à Responsabilidade Individual – o que corrobora com nossa interpretação de que, os índices altos de subcategorias inadequadas aos referidos critérios demonstram que nossos sujeitos apresentaram dificuldade em compreender os princípios que os regem, diferente do ocorrido na categoria Interação Face-a-Face.

O gráfico ainda demonstra uma significativa queda na média das subcategorias inadequadas a Interação face-a-face entre P1 e P2. No primeiro período essas subcategorias obtiveram média 135,3 passando nas sessões intermediárias para 39,3. Entre P2 e P3 as subcategorias inadequadas obtiveram medias de 39,3 e 24,3,

respectivamente. Nas comparações com o teste t, o Par 1 (comparação do período 1 com o período 3) é da subcategoria Interação face-a-face (comportamentos inadequados) obtiveram diferença do P3 para o P1 de 111,00. No teste de Friedman, os resultados tiveram diferenças significativas para p = 0,018. Ainda na Interdependência positiva de comportamentos adequados, obteve-se declínio de 68,68%.

Quanto às subcategorias adequadas a Interação face-a-face, evidenciamos um significativo crescimento ao longo dos três períodos da pesquisa. Em P1 nossos sujeitos apresentaram media 165,8, passando em P2 para 217, e concluindo a pesquisa com media 232, dentre os respectivos períodos. Nas comparações com o teste t, o Par 1 (comparação do período 1 com o período 3) é da subcategoria Interação face-a-face (comportamentos adequados) obtiveram diferença do P3 para o P1 de -66,00. No teste de Friedman, os resultados tiveram diferenças significativas para p = 0,050. Ainda na Interdependência positiva de comportamentos adequados, obteve-se melhora de 144,16%.

A seguir apresentaremos inicialmente a analise dos comportamentos inadequados e posteriormente os adequados à Interação face-a-face.

5.3.1 Comportamentos inadequados à Interação face-a-face

De forma semelhante às análises das demais categorias discutiremos quanto a importância da emergência das subcategorias inadequadas a Interação face-a-face para a performance dos alunos com deficiência intelectual.

A análise dos comportamentos inadequados nos permite compreender como se dava a interação entre os sujeitos com deficiência intelectual e seus colegas de grupo do ponto de vista do referido critério, e como essa interação influenciou nas atitudes desses sujeitos no contexto de produção escrita em grupo.

Na tabela abaixo apresentamos as subcategorias consideradas inadequadas a Interação face-a-face ao longo dos três períodos da pesquisa, explicitando suas freqüências e as médias de cada uma delas.

Tabela 6: Subcategorias inadequadas à interação face-a-face

APRENDIZAGEM COOPERATIVA / SUBCATGEORIAS INADEQUADAS À INTERAÇÃO FACE-A-FACE									
SUBCATGEORIAS INADEQUADAS À INTERAÇÃO FACE-A-FACE	**P1 (1ª a 5ª sessão)**			**P2 (16ª a 20ª sessão)**			**P3 (31ª a 35ª sessão)**		
	Mín.	**Máx.**	**Méd.**	**Mín.**	**Máx.**	**Méd.**	**Mín.**	**Máx.**	**Méd.**
1. **Interrompe a mediação** da pesquisadora e pergunta, levantando uma hipótese	0	1	0,75	0	3	1,5	0	1	0,25
2. **Interrompe o colega** e antecipa à pesquisadora a ideia do texto planejado em grupo	0	5	1,25	0	2	0,5	1	3	2
3. **Escreve** uma letra e logo em **seguida pergunta** qual a próxima que deve ser escrita	12	71	51	8	14	11,3	1	9	5,25
4. **Confirma** com os colegas a consigna antes de escrever	8	27	19,3	3	12	7,5	3	6	4,25
5. **Confirma a letra ditada** antes de escrever	7	18	13,3	3	9	6,25	0	3	2
6. **Impõe sua opinião, elevando o tom de voz** durante a discussão com os colegas.	0	1	0,25	0	8	2,5	0	0	0
7. Na ausência de planejamento, o ADI e os colegas verbalizam cada um uma ideia diferente para o grupo, **repetindo-a em voz alta, na tentativa de cada um impor a sua**	0	3	1,75	0	0	0	0	0	0
8. **Fala em voz alta** de forma **ríspida** aos colegas	0	8	2,5	0	0	0	0	0	0
9. **Fala em voz alta** aos colegas	0	3	0,75	0	1	0,25	0	0	0
10. **Briga** com os colegas do seu grupo ao mesmo tempo em que estes brigam com ele	11	14	12,5	1	5	3	0	0	0
11. **Divergem** sobre as estratégias de aprendizagem ou sobre as atribuições de cada função no grupo ou sobre as regras da aprendizagem cooperativa	4	15	9	0	0	0	0	0	0
12. **Tenta conversa** com a pesquisadora sobre outros assuntos **quando seus colegas o ignoram**	0	6	2,75	0	0	0	0	0	0
13. **Faz comentários**/perguntas que **fogem do assunto** proposto	0	41	12,3	0	7	3	0	11	4
14. **Conversa junto com todos** do grupo sobre assuntos que **fogem da proposta da atividade**	3	12	6,75	2	5	3,5	2	11	6,5
15. **Agradece pelo fim do texto**, ressaltando não querer mais assumir seu papel	1	2	1,25	0	0	0	0	0	0

Total subcategorias inadequadas à Interação Face-a-Face	***74***	***188***	***135***	***33***	***43***	***39,3***	***11***	***36***	***24,3***

Fonte: Banco de dados

Ao longo dos três períodos observamos uma significativa regressão das subcategorias inadequadas à Interação Face-a-Face.

As subcategorias supracitadas foram consideradas inadequadas a Interação face-a-Face por não possibilitarem a interação dos sujeitos com deficiência intelectual e seus colegas de grupo de modo que esses sujeitos mantivessem uma interação promotora e uma relação mutua de ações reguladoras no grupo (JOHNSON, JOHNSON, 1999). Parte dessa obstrução a constituição da interação promotora, se dar à estreita relação de confiança que nossos sujeitos mantinham no início da pesquisa junto à pesquisadora em detrimento de seus colegas. Tais comportamentos são ilustrados pelas subcategorias *1. Interrompe a mediação da pesquisadora e pergunta, levantando uma hipótese*; *2. Interrompe o colega e antecipa à pesquisadora a idéia do texto planejado em grupo*; e *12. Tenta conversa com a pesquisadora sobre outros assuntos quando seus colegas o ignoram* - é importante destacar que a dependência da figura da pesquisadora em relação aos colegas do grupo no inicio da pesquisa já fora discutido na sessão acerca das subcategorias inadequadas à Interdependência positiva.

As subcategorias acima também não permitiram a constituição da interação promotora do tipo face-a-face porque os alunos com deficiência, quando se manifestavam junto ao grupo, centravam-se apenas na busca por respostas explícitas. Esses alunos geralmente pediam para que os colegas lhes ditassem as letras a serem escritas sem aprofundar a discussão ou mesmo o diálogo entre eles é importante destacar que no início da pesquisa os colegas também não esforçavam-se para constituir uma relação promotora com nossos sujeitos, o que desestimulava-nos a estreitar às relações com os colegas de seu grupo. Compreendemos que, de certo modo, esse cenário ilustra, sim, um tipo de interação entre os sujeitos e seus colegas de grupos - mesmo que fosse por meio da dualidade entre perguntas e respostas, mas esta interação constituía-se limitada [estéreo] do ponto de vista da Aprendizagem Cooperativa. Na perspectiva de Cochito (2004, p. 26) a interação face-a-face constitui-se uma oportunidade de interação com os colegas “de modo a explicar, elaborar e relacionar conteúdos”. Nossos sujeitos ao limitarem sua comunicação aos colegas apenas para a

busca de respostas sem aprofundamento e discussão portavam-se de encontra a essa perspectiva. Tais comportamentos podem ser ilustrados pelas subcategorias *3. Escreve uma letra e logo em seguida pergunta qual a próxima que deve ser escrita*;*4. Confirma com os colegas a consigna antes de escrever*; e *5. Confirma a letra ditada antes de escrever*.

Guerreiro, Salinas e Portugal (2009) realizaram uma pesquisa em contexto de aprendizagem cooperativa com alunos sem deficiência. Os autores observaram que os estudantes nas primeiras sessões da investigação também apresentaram dificuldade em interagir de modo assertivo, semelhante aos nossos sujeitos, sendo esta dificuldade mais evidenciada nos alunos com índice de popularidade social negativa.

Outro aspecto de encontro à realização da Interação face-a-face foi a imposição de opiniões no grupo por meio da elevação do tom de voz por parte dos nossos sujeitos - é importante salientar que esse tipo de comportamento pode sugerir aspectos de autoritarismo[52], mas locamos esse comportamento nesta categoria por entender que os sujeitos com deficiência ao elevarem o tom de voz estavam tentando sim manter uma relação de proximidade [face-a-face] com seus colegas, mas ao mesmo tempo também tentavam impor suas colocações ao grupo. Compreendemos que o *artífice* de elevar a voz foi o instrumento utilizado por nossos sujeitos para orquestrar o momento de interação entre eles e seus colegas de grupo, sendo, porém, inadequado do ponto de vista da Aprendizagem Cooperativa. Tais comportamentos são ilustrados pelas subcategorias *6. Impõe sua opinião, elevando o tom de voz durante a discussão com os colegas*;*7. Na ausência de planejamento, o ADI e os colegas verbalizam cada um uma idéia diferente para o grupo, repetindo-a em voz alta, na tentativa de cada um impor a sua*; *8. Fala em voz alta de forma ríspida aos colegas*; e *9. Fala em voz alta aos colegas*. A subcategoria 7, particularmente, demonstra que nossos sujeitos e seus colegas (por mais que estivessem em grupo) não conseguiam compreender uns aos outros, pois na medida em que um falava, o outro elevava o tom da voz, tornando a situação além de caótica, ensurdecedora, pois o barulho ecoava pelo ambiente da sala. Contudo, do ponto de vista da deficiência intelectual os referidos comportamentos podem ser considerados como uma tentativa desses alunos de colocarem-se no grupo como sujeitos da sua ação. Deste modo, a emergência desses comportamentos pode ser

[52] A análise de comportamentos que sugeriram autoritarismo foi discutida na sessão das subcategorias inadequadas à Interdependência Positiva.

considerada como fator positivo, tendo em vista que pessoas com esse tipo de deficiência apresentam fragilidades em orquestrar situações sociais adversas. Segundo Fierro (1995, p. 239) sujeitos com deficiência intelectual apresentam “déficits” em suas competências sociais, e nas habilidades inter e intrapessoais. O autor afirma que esses sujeitos quando estão junto aos colegas sem deficiência em sala adotam comportamentos conformistas na tentativa de agradá-los, bem como de retração e timidez. Tais características, ainda segundo o autor, decorrem da “reduzida capacidade para aprender a realidade e para antecipar as consequências das próprias ações [...] reduzida capacidade de auto controle e de adiamento da gratificação ou do reforço”. Fierro (1995) aprofunda essa discussão, salientando que ainda não é conhecido pela comunidade acadêmica até que ponto as características relacionadas aos comprometimentos supracitados derivam do próprio atraso mental ou do modo como a sociedade recepciona às pessoas com deficiência intelectual.

Situações de brigas e divergências nos grupos dos nossos sujeitos também foram consideradas como comportamentos inadequados à Interação face-a-face. Essas situações culminavam em desentendimentos de natureza socioafetiva, impossibilitando os alunos com e sem deficiência alcançarem um denominador e/ou uma resolução para o problema, sendo necessária a mediação da pesquisadora. Tais comportamentos são demonstrados pelas subcategorias *10. Briga com os colegas do seu grupo ao mesmo tempo em que estes brigam com ele*; e *11. Divergem sobre as estratégias de aprendizagem ou sobre as atribuições de cada função no grupo ou sobre as regras da aprendizagem cooperativa*. As discussões (brigas) em que não se encontram um denominador comum no grupo também foram evidenciadas na pesquisa de Carvalho (s/d) como aspecto mais destacado pelos grupos como desvantagens do trabalho em cooperação. Esses alunos responderam a um questionário após a experiência em grupo elencando como demais desvantagens, o falar alto ou falar demais e não colaborar com o grupo. Esses dados corroboram com os nossos no sentido de que tais aspectos também dificultaram ou limitaram o trabalho em grupo entre os sujeitos com e sem deficiência.

Os momentos em que averiguamos uma maior aproximação entre nossos sujeitos e seus colegas centravam-se em situações que fugiam da proposta de atividade escrita em contexto de aprendizagem cooperativa. Tais comportamentos são ilustrados pelas subcategorias *13. Faz comentários/perguntas que fogem do assunto proposto*; *14. Conversa junto com todos do grupo sobre assuntos que fogem da proposta da*

atividade; e *15. Agradece pelo fim do texto, ressaltando não querer mais assumir seu papel*. Como demonstram as referidas subcategorias, nossos sujeitos conversavam e faziam comentários e perguntas sobre diferentes assuntos, menos ao relacionado à atividade escrita, portando-se de encontro à proposta de interação promotora a fim de alcançar uma meta em comum.

As 15 subcategorias acima citadas estão de encontro à interação que deve resultar da disposição física nos grupos de Aprendizagem Cooperativa, uma vez que não averiguamos a emergência de *feedback*, a estimulação positiva entre os membros, a interação comunicativa e o controle de comportamentos, como fundamenta Lopes e Silva (2008). Segundo esses autores tais aspectos são determinados pelo estreitamento da relação entre os membros que trabalham em uma organização de curta distância (grupos) e pela emergência de uma interação promotora, que por sua vez, é favorecida pela Interdependência Positiva (JOHNSON, JOHNSON, SMITH, 1991; JOHNSON, JOHNSON, 1999).

A relação entre a Interdependência Positiva e a Interação Face-a-Face se faz pertinente porque esta se realiza mediante a relação mutua entre os membros dos grupos, mas é a Interação face-a-face que efetiva as "possibilidades de que os alunos trabalhem em conjunto, promovam o sucesso uns dos outros e estabeleçam as relações pessoais que são essenciais para o desenvolvimento dos valores pluralistas" (LOPES, SILVA, 2009, p.18). Por isso é importante destacarmos que as subcategorias inadequadas de ambos os critérios em nosso estudo emergiram com índices altos no primeiro período da pesquisa (P1), ou seja, isso incide dizer que, a interação face-a-face ainda não era constituída em P1 porque comportamentos de encontro à Interdependência Positiva faziam-se presentes neste mesmo período.

Algumas considerações antes de iniciarmos o outro ponto

Como evidenciado na tabela das subcategorias inadequadas à Interação Face-a-Face não foram somente as médias dessas subcategorias que apresentaram significativa redução ao longo da pesquisa, mas também a emergência dessas dentre os três períodos.

A partir de P2 evidenciamos o desaparecimento de cinco subcategorias, a saber: *7. Na ausência de planejamento, o ADI e os colegas verbalizam cada um uma idéia diferente para o grupo, repetindo-a em voz alta, na tentativa de cada um impor a sua*; *8. Fala em voz alta de forma ríspida aos colegas*; *11. Divergem sobre as estratégias de*

aprendizagem ou sobre as atribuições de cada função no grupo ou sobre as regras da aprendizagem cooperativa; *12. Tenta conversa com a pesquisadora sobre outros assuntos quando seus colegas o ignoram*; e *15. Agradece pelo fim do texto, ressaltando não querer mais assumir seu papel*. Neste período, portanto, evidencia-se a ocorrência de apenas 10 das 15 subcategorias que emergiram no inicio da pesquisa, o que corrobora com a significativa redução das médias das subcategorias inadequadas e a ascensão das adequadas à Interação Face-a-Face nesse mesmo período. Em P3 as subcategorias *6. Impõe sua opinião, elevando o tom de voz durante a discussão com os colegas*; *9. Fala em voz alta aos colegas*, e *10. Briga com os colegas do seu grupo ao mesmo tempo em que estes brigam com ele* também não mais emergiram, perfazendo-se no final da investigação apenas sete subcategorias inadequadas à Interação Face-a-Face.

A não ocorrência das subcategorias acima citadas sugere que os referidos comportamentos foram superados ao longo dos demais períodos da pesquisa, o que corroborou para a emergência e a ampliação das subcategorias adequadas à Interação Face-a-Face no decorrer do estudo por nossos sujeitos com deficiência intelectual.

Os dados também revelaram que as médias das subcategorias *2. Interrompe o colega e antecipa à pesquisadora a idéia do texto planejado em grupo*, e *14. Conversa junto com todos do grupo sobre assuntos que fogem da proposta da atividade* apresentaram declínio entre o primeiro e o segundo período da pesquisa, mas tornaram a aumentar no final da investigação. A subcategoria 2 iniciou a pesquisa com média 1,25; passou para 0,5 e culminou com média 2. A outra subcategoria iniciou com média 6,75; passou em P2 para 3,5 e terminou a pesquisa com média 6,5.

A subcategoria 2 [*Interrompe o colega e antecipa à pesquisadora a idéia do texto planejado em grupo*] emergiu no início da pesquisa como uma das formas de dependência à figura da pesquisadora, haja vista que nossos sujeitos não dialogavam sobre a atividade com seus colegas, interrompendo algumas vezes a fala dos mesmos a fim de responder à pesquisadora o que lhes eram solicitados por esta. No final da pesquisa comportamentos desse tipo foram averiguados, mas em contextos diferentes, pois os sujeitos interrompiam seus colegas na tentativa de demonstrar à pesquisadora que também sabia responder as solicitações e não mais por desconsiderá-los esses sujeitos ao realizarem esse tipo de comportamento demonstravam excessiva empolgação e entusiasmo. No final da investigação quando esta subcategoria ocorria, observamos dois tipos de reação no grupo: i) os colegas chamavam atenção dos nossos

sujeitos dizendo-lhes que não podiam atrapalhar a fala dos parceiros, em que estes logo pediam desculpa, ou ii) os próprios sujeitos voltavam atrás em suas colocações, cedendo espaço para o outro se pronunciar. Do ponto de vista da deficiência intelectual a emergência dessa subcategoria no final da pesquisa sob esse [novo] contexto faz-se pertinente ao nosso estudo, uma vez que nossos sujeitos apresentavam no início da pesquisa reduzida capacidade de se colocar oralmente no grupo, o que sugere o desenvolvimento da capacidade de se pronunciar espontaneamente no grupo a fim de também contribuir para a discussão ou resolução de uma dúvida emitida pela pesquisadora.

Consideramos que, apesar da subcategoria 14 [*Conversa junto com todos do grupo sobre assuntos que fogem da proposta da atividade*] indicar aspecto inadequado à Interação face-a-face no início da pesquisa, sua média recorrente no final do estudo indica uma mudança de postura dos nossos sujeitos diante das interlocuções no grupo, uma vez que: no final da pesquisa observamos que os diálogos e a própria relação interpessoal entre nossos sujeitos com deficiência e seus colegas de grupos ocorriam de forma mais espontânea e fluida, o que, neste cenário, certamente emergiriam assuntos e situações jocosas paralelas à proposta da atividade. No início da pesquisa essa subcategoria emergiu sobre a égide da desconcentração do grupo e do descompromisso com a atividade; no final da mesma ela ressurge sob outro aspecto, a de promotora do estreitamento da relação entre os membros dos grupos. É importante destacar que, no final da pesquisa, quando nossos sujeitos ou seus colegas de grupo abriam espaço na atividade para conversar sobre outros assuntos, o diálogo ocorria de forma integrada, em que todos davam suas opiniões, ouviam e/ou comentavam, porém logo retomavam a atividade sem necessidade de intervenções da pesquisadora; diferente do ocorria no início da pesquisa em que nossos sujeitos ao tratarem sobre outros assuntos o faziam porque estavam desconcentrados, irritados com a atividade, hesitando ou recusando-se em participar da mesma, sendo necessárias diferentes mediações da pesquisadora.

5.3.2 Comportamentos adequados à Interação face-a-face

Na tabela abaixo apresentamos as 45 subcategorias consideradas adequadas a Interação face-a-face ao longo dos três períodos da pesquisa, explicitando suas freqüências e as médias de cada uma delas.

Tabela 7 - subcatgeorias adequadas à interação face-a-face

SUBCATGEORIAS ADEQUADAS À INTERAÇÃO FACE-A-FACE	P1 (1ª a 5ª Sessão)			P2 (16ª a 20ª Sessão)			P3 (31ª a 35ª Sessão)		
	Mín.	**Máx.**	**Méd.**	**Mín.**	**Máx.**	**Méd.**	**Mín.**	**Máx.**	**Méd.**
1. Puxa nas orelhas ou balança a cabeça de seus colegas pedindo para ele retomarem a atenção a atividade	0	4	**1,75**	2	5	**3,5**	15	21	**17,75**
2. Quando solicitado, identifica corretamente letras/silabas apresentadas pelos colegas	1	7	**4,25**	9	19	**12,75**	9	17	**14**
3. Fala do seu próprio desempenho, destacando aspectos positivos.	0	0	**0**	1	2	**1,5**	2	9	**4,5**
4. Faz referencia à um fato cotidiano a partir de aspectos trabalhados no texto ou discutidos em grupo relacionados à atividade (transferência de conhecimento)	0	0	**0**	0	1	**0,5**	3	5	**4**
5. Mediante explicitação dos colegas de erros de natuyreza ortagrafuca, chama atenção para esses aspectos recorrentes, realizando auto avaliação, (aspecto metacognitivo)	0	1	**0,25**	0	7	**2,25**	2	4	**2,75**
6. Mediante estímulos dos colegas associa cada dedo à uma palavra planejada como forma de organizar seu pensamento	1	2	**1,25**	2	6	**4,25**	4	7	**5,75**
7. Demonstra estar em conflito entre o que vê escrito em sua pauta e o que o colega verbaliza como certo (geralmente isso ocorre com silabas complexas)	2	5	**3,75**	11	19	**15,75**	4	13	**7,75**
8. Ao ser questionado sobre seu comportamento, afirma estar pensando em uma ideia para o planejamento do texto	0	0	**0**	1	4	**2,5**	9	14	**12**
9. Ao ser questionado pela pesquisadora afirma que não saber como se escreve a palavra, mas imediatamente ao ser questionado pelo colega responde à mesma pergunta corretamente	0	2	**0,5**	4	9	**5,75**	2	9	**5,5**
10. Interrompe a mediação da pesquisadora junto aos colegas para defendê-los, justificando suas ações	0	0	**0**	3	6	**4,5**	7	11	**9,25**
11. Interrompe o colega e corrige a frase/ideia pronunciada por este incorretamente	0	0	**0**	0	1	**0,25**	0	2	**0,5**
12. Confirma/pergunta o local onde se deve escrever o que lhe é solicitado	2	6	**3,75**	12	19	**15**	0	5	**3,25**
13. Confirma com os colegas durante a produção se sua escrita está correta (letra, silabas ou palavras) antes de prosseguir	1	7	**3,75**	10	17	**13,75**	6	14	**10,75**
14. Confirma com os colegas sua hipótese antes de escrever	10	14	**12,25**	3	12	**8,5**	2	8	**5**
15. Confirma com os colegas sua hipótese antes de escrever, mas imediatamente interrompe-os e responde à si mesmo	0	1	**0,25**	0	5	**1,75**	6	13	**10,5**
16. Pergunta aos colegas quanto a ordenação/posicionamento das letras para a constituição de silabas	0	1	**0,25**	1	8	**5**	2	9	**5,5**

17. Pergunta aos colegas a próxima a consigna (palavra, silaba ou letra) teria que escrever, pois demonstrava ter esquecido	15	54	**30**	6	12	**8,75**	3	25	**9,25**
18. Pergunta o que deve ser realizado na atividade após reclamações dos colegas quanto a sua baixa concentração ou comportamento inadequado	2	6	**3,75**	0	0	**0**	0	1	**0,25**
19. Afirma para o grupo ter compreendido a formação da palavra/silaba depois da intervenção dos colegas, mediante explicitação de uma dúvida	7	15	**11,25**	12	19	**16**	11	13	**12**
20. Diverge sem brigar sobre a construção de uma silaba/palavra ou sobre a construção da ideia do texto	0	2	**0,5**	2	6	**4,25**	15	19	**17**
21. Complementa a ideia do colega , relembrando outros fatos ocorrido na discussão do planejamento ou na apreciação da historia/vídeo ou leitura	0	1	**0,5**	0	1	**0,75**	1	7	**2,75**
22. Pergunta aos colegas quanto a segmentação das palavras	1	2	**1,25**	1	3	**2**	2	6	**3,25**
23. Pergunta aos colegas como se escreve a palavra solicitada	1	8	**4,25**	2	5	**3,5**	0	2	**0,5**
24. Pergunta aos colegas do seu grupo como se escreve uma letra da palavra sugerida	7	65	**38,25**	2	17	**9,75**	0	6	**2,75**
25. Pergunta aos colegas se é para escrever o nome do numero ou o numeral	0	2	**0,75**	0	1	**0,25**	0	8	**2**
26. Pergunta aos colegas do seu grupo como se escreve uma letra da palavra, sendo que ele acabou de escrevê-la ou de visualiza-la	0	25	**9,25**	0	13	**5,5**	0	3	**1,25**
27. Pergunta como é a escrita de letras/silabas que ele mesmo hipotetizou corretamente (relação grafema/fonema)	3	14	**8**	3	7	**4,25**	1	3	**2,25**
28. Pergunta como se escreve uma letra/silaba fazendo associação grafema/fonema corretamente (S de sapo; BO de bolo)	1	11	**4,5**	11	25	**16**	9	20	**15,25**
29. Pergunta como se escreve uma letra/silaba fazendo associação grafema/fonema incorretamente (S de sapo; BO de bolo)	0	11	**3,25**	0	9	**2,5**	0	3	**1,75**
30. Mostra-se incomodado com sua escrita espontânea, afirmando/perguntando aos colegas se há necessidade de incluir ou retirar letras para concluir a escrita da palavra, e solicita ajuda	0	2	**0,5**	1	2	**1,5**	1	3	**1,75**
31. Quando solicitado explica incorretamente a produção ou ideia por meio da associação grafema/fonema	1	7	**2,75**	1	4	**2,25**	0	0	**0**
32. Ao ser questionado explica seu ponto de vista quanto a escrita espontânea por meio da associação grafema/fonema	1	9	**3,5**	3	10	**6**	2	15	**9,5**
33. Quando solicitado explica espontânea e incorretamente a produção por meio da associação grafema/fonema	1	9	**3,25**	2	10	**4**	1	4	**1,75**
34. Antes de escrever pergunta aos colegas se o que esta sendo solicitado é a palavra que está escrita no quadro	0	2	**0,5**	0	1	**0,75**	0	1	**0,25**
35. Pergunta aos colegas como se escreve uma letra/silaba da palavra trabalhada,	0	0	**0**	1	3	**2**	3	9	**5,75**

antecipa a resposta a si mesmo, apoiando-se na associação grafema/fonema e escreve									
36. Pergunta o que deve ser escrito antes de começar a produção espontaneamente, em contexto da ausência de planejamento	0	4	**1**	0	0	**0**	0	0	**0**
37. Se inclui, espontaneamente, na discussão dos colegas quanto a sua pauta escrita quando os colegas não davam abertura para pronunciar-se	1	3	**2**	1	6	**2,75**	0	0	**0**
38. Se inclui, espontaneamente, na discussão dos colegas quanto a assuntos paralelos, quando os colegas não davam abertura para pronunciar-se	1	8	**3,5**	2	6	**3,25**	0	0	**0**
39. Pede ao colega para não escrever com letra cursiva pois afirma não entender esse tipo de grafia	0	0	**0**	0	0	**0**	0	1	**0,25**
40. Enfatiza espontaneamente o som da letra ou da silaba, levantando hipóteses corretamente, e pergunta se está correto	0	0	**0**	5	18	**12,5**	3	14	**8**
41. Escreve correta e espontaneamente a silaba inicial da palavra , indicando indícios do nível conceitual de escrita silábico-alfabético, mas para e pergunta como é o restante da palavra a fim de dar continuidade a escrita.	0	1	**0,25**	1	3	**2**	0	3	**2**
42. Mostra com segurança a escrita para grupo ou para a pesquisadora	0	1	**0,25**	1	2	**1,25**	2	4	**3**
43. Muda sua ideia mediante discussão no grupo	0	1	**0,5**	1	3	**2**	3	5	**4**
44. Afirma que a consigna é fácil	0	0	**0**	2	5	**3,5**	3	5	**4**
45. Afirma que a consigna é fácil e que consegue faze-la sozinho	0	1	**0,25**	1	3	**2**	2	3	**2,5**
TOTAL SUBCATGEORIAS ADEQUADAS À INTERAÇÃO FACE-A-FACE	**99**	**244**	**166**	**185**	**266**	**217**	**171**	**267**	**232**

A interação face-a-face, segundo Johnson e Johnson (1999b), visa promover o sucesso de todos os membros do grupo por meio da ajuda mútua, apoio e incentivos para que os mesmos utilizem seus esforços em favor de todos. Esses autores afirmam que certas atividades cognitivas e dinâmicas interpessoais só ocorrem quando os membros dos grupos envolvem-se na promoção da aprendizagem de seus parceiros. Para isso devem dar explicações sobre a resolução de problemas, e discutir a natureza dos conceitos que estão sendo apreendidos, ensinando conhecimentos e relacionando-os às aprendizagens futuras.

A progressão das médias das subcategorias adequadas a Interação face-a-face demonstrou que, a organização da Aprendizagem Cooperativa permitiu aos nossos sujeitos com deficiência intelectual posicionarem-se de diferentes formas no grupo a fim de participarem ativamente da construção do texto coletivo. Os dados revelam que a média em P1 dessas subcategorias foi a mais alta dentre as demais subcategorias adequadas da pesquisa. A média das subcategorias adequadas à interação face-a-face também foi à única que obteve o maior índice em P1 quando à comparamos com as inadequadas neste mesmo período. A superação da média das subcategorias adequadas sob as inadequadas em P1 pode ter decorrido devido à fluência e a espontaneidade da emergência dos comportamentos que caracterizam a interação face-a-face (JOHNSON, JOHNSON, 1999b), durante os momentos de interação no grupo. Haja vista que nossos sujeitos demonstraram ter compreendido essas características mais facilmente do que aquelas que caracterizam as demais categorias da pesquisa, como a Interdependência positiva e a Responsabilidade Individual – essas características serão apresentadas posteriormente.

A interação face-a-face em contexto de Aprendizagem Cooperativa apresenta características importantes que devem ser observadas e fomentadas para sua efetivação (JOHNSON, JOHNSON, 1999a, 1999b; JOHNSON, JOHNSON, HOLUBEC, 1999, JOHNSON, JOHNSON, 1997; JOHNSON, JOHNSON, SMITH, 1991). Os referidos autores advogam que na interação face-a-face os estudantes devem ajudar eficiente e eficazmente seus companheiros; promover intercâmbio de informações e materiais, a fim de proporcionar o processamento mais eficiente das informações. Ainda segundo os autores, a interação face-a-face caracteriza-se pela realização de *feedback's* para melhorar o desempenho do grupo; pelo desafio de orquestrar as diferentes idéias a fim de promover tomadas de decisões com melhor qualidade e maior compreensão dos

problemas; pelo reforço de estímulo para atingir os objetivos em comuns; pela influência sobre os esforços dos colegas; pela confiança e confiabilidade; pela motivação; e pelo estabelecimento de um nível moderado de emoção com baixos níveis de ansiedade e tensão. Em nosso estudo averiguamos comportamentos que refletem esses aspectos de interação face-a-face fundamentado pelos referidos autores, como: implicar-se fisicamente nas atividades, instigando os colegas a cooperarem [como demonstra a subcategoria 1], responder às solicitações dos colegas sem necessidade de estimulo [subcategorias 2, 8], comentar sobre seu próprio desempenho, mediante questionamentos ou espontaneamente, afirmando já ter compreendido as consignas [subcategorias 3, 5], fazer referência a fatos cotidianos, mediante aspectos trabalhados na atividade em grupo [subcategoria 4], defender seus colegas para a pesquisadora [subcategoria 10], e corrigir frases enunciadas incorretamente por eles a fim de auxiliá-los [subcategoria 11].

Nossos sujeitos confirmavam e/ou perguntavam sobre diferentes aspectos da produção escrita ou da própria aprendizagem [subcategorias 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 40, 41], afirmavam e/ou explicavam aspectos da produção escrita ou do seu ponto de vista em relação à idéia para o planejamento do texto [subcategorias 19, 32, 33], bem como complementavam as idéias dos colegas, relembrando aspectos discutidos anteriormente no planejamento do texto [subcategoria 21]. Nossos sujeitos também incluíam-se nas conversas dos colegas espontaneamente [subcategorias 37, 38], e divergiam sem brigar, mudando ou reafirmando suas idéias para o grupo [subcategorias 20, 43].

Situações semelhantes às nossas de interação do tipo face-a-face foram evidenciadas na pesquisa de Guerreiro, Palhares e Portugal (s/d) em grupo de alunos sem deficiência. A pesquisa descreve os estudantes implicando-se na atividade por meio de perguntas, afirmações e esclarecendo questões a fim de solucionarem a dúvida dos parceiros. Os autores ainda descrevem situações em que os membros do grupo regulavam-se a fim de modificar a abordagem de mediação, diante de dúvidas persistentes de seus companheiros neste aspecto, por sua vez, foi observado dentre os colegas dos grupos dos nossos sujeitos quando estes apresentavam dificuldade em compreender as consignas.

Na pesquisa de Fernández e Ruiz (2007) também observamos dados semelhantes aos nossos, quanto promoção de habilidades comunicativas. Esses autores aplicaram um

questionário a fim de sondar as opiniões de estudante do Curso de Psicopedagogia na Espanha sobre suas experiências com Aprendizagem Cooperativa ao longo do período letivo. Os estudantes apontaram a metodologia como promotora de habilidades comunicativas, como explicar, perguntar, responder e debater. Estes aspectos, por sua vez, também foram bastante evidenciados em nosso estudo, como demonstra a tabela acima. Os estudantes afirmaram ainda que nas atividades cooperativas eles foram capazes de fornecer sugestões e idéias e engajar-se em seu desenvolvimento ate o fim da atividade, ressaltando sentirem-se mais implicados em atividades de natureza cooperativa do que nas de natureza individual.

Diante do exposto destacamos que nossas subcategorias foram consideradas adequadas à Interação Face-a-face porque permitiram aos nossos sujeitos com deficiência intelectual iniciar, manter e ampliar diálogos/conversas com seus colegas no sentido de trabalharem em função da realização e conclusão da atividade em comum ao grupo, haja vista que a interação face-a-face oportuniza aos estudantes formularem, explicarem e relacionarem conteúdos à atividade proposta (COCHITO, 2004).

Nossas subcategorias também demonstram que os sujeitos passaram a utilizar cada vez mais e em diferentes situações a oralidade[53]. Sobre este aspecto Colomina e Onrubia (2004, p. 284) afirmam que o traço mais evidenciado nas situações de interação cooperativa entre os alunos é a possibilidades de "formas muito diversas de uso da fala para regular a comunicação entre os participantes e, assim, mediar seus processos de construção compartilhada do conhecimento". Os autores ainda explicam que as situações de interação cooperativa apresentam duas vertentes importantes quanto à regulação mútua. A primeira demonstra que nessas situações os alunos têm diferentes oportunidades para regular os outros colegas de grupo, mediante a linguagem. Os autores afirmam que essa ampliação da oralidade nos alunos praticamente não ocorre na relação aluno/professor, professor/aluno, uma vez que a estrutura da Aprendizagem Cooperativa impõe aos estudantes a necessidade de estruturar, explicar e formular mais claramente seus (pré)supostos e seus pontos de vista. Tais aspectos corroboram com nossos dados haja vista que evidenciamos ao longo da pesquisa um crescimento gradual de interlocuções dos nossos sujeitos no sentido de explicar, enfatizar, discutir, afirmar

[53]Destacamos que os sujeitos passaram a se pronunciar cada vez mais de forma oral, tendo em vista a baixa participação destes em atividades de natureza individual durante o período de observação e nas primeiras sessões da pesquisa, como foi evidenciado na analise das subcategorias inadequadas à Interdependência positiva.

seu ponto de vista ou destacar já ter aprendido as consignas, como demonstram particularmente as subcategorias *19. Afirma para o grupo ter compreendido a formação da palavra/síilaba depois da intervenção dos colegas, mediante explicitação de uma dúvida*; *32. Ao ser questionado explica seu ponto de vista quanto a escrita espontânea por meio da associação grafema/fonema*; *33.Quando solicitado explica espontânea e incorretamente a produção por meio da associação grafema/fonema*.

A outra vertente acerca da regulação mútua, mediante a linguagem explicitada por Colomina e Onrubia (2004) afirma que os alunos, por sua vez, também são regulados pela linguagem dos seus colegas de grupo ao receberem e adaptarem-se às informações e instruções de forma distinta daquelas apresentadas pelo professor. Por fim, os autores destacam que os estudantes encontram nas situações de interação cooperativa oportunidades de participarem de um "autêntico processo de construção conjunta" de planos, idéias e objetivos. Para tanto coordenam e controlam mutuamente suas atribuições, papéis e pontos de vista na interação. Para os autores as situações de interação nos grupos constituem "uma construção na qual se cria [...] condições ótimas para que os alunos utilizem a linguagem para auto-regular as ações e os processos mentais próprios" (COLOMINA, ONRUBIA, 2004, p. 285). É importante destacar que esta discussão é particularmente interessante para nosso estudo, visto que as pessoas com deficiência intelectual apresentam fragilidades nos mecanismos de aprendizagem, dentre eles a metacognição (FIGUEIREDO, ROCHA, 2003), que por sua vez, está intrinsecamente relacionada ao processo de regulação. Nossos dados evidenciaram que os sujeitos por meio da ampliação da oralidade apresentaram comportamentos que sugeriram a emergência de aspectos de regulação, tanto acerca da sua aprendizagem [como mostra a subcategoria *35. Pergunta aos colegas como se escreve uma letra/sílaba da palavra trabalhada, antecipa a resposta a si mesmo, apoiando-se na associação grafema/fonema e escreve*] quanto dos comportamentos dos colegas, como mostram as subcategorias *1. Puxa nas orelhas ou balança a cabeça de seus colegas pedindo para eles retomarem a atenção as atividades*; *11. Interrompe o colega e corrige a frase/idéia pronunciada por este incorretamente*; *21. Complementa a idéia do colega, relembrando outros fatos ocorridos na discussão do planejamento ou na apreciação da história/vídeo ou leitura*.

A pesquisa de Guerreiro, Salinas e Palhares (2009) codificaram as interlocuções verbais emergentes no interior de um grupo-caso que trabalhava em contexto de

Aprendizagem Cooperativa em uma sala de 5º ano em Portugal durante atividades de resolução de área. Este estudo tinha por objetivo identificar e analisar a evolução dessas interlocuções ao longo da pesquisa. Os tipos de interlocução foram distribuídas em; Comportamento alheio à tarefa, Comportamento de Aprendizagem, Comportamento organizativo, Comportamento social, e Comportamento de índole pessoal. As interlocuções do tipo aprendizagem, organizativo, social e de índole pessoal são particularmente importantes para nosso estudo por aproximarem-se de nossos dados. Na concepção dos autores as interlocuções de aprendizagem dizem respeito às intervenções que incidiam intercâmbio de idéias, perguntas que requeriam respostas, e respostas às diferentes questionamentos em nosso estudo esse tipo de interlocução foi bastante evidenciado, uma vez que das 45 subcategorias adequadas à interação face-a-face 22 referiam-se às explicações, perguntas, respostas e debates. As interlocuções do tipo organizativas referem-se aos enunciados de natureza processual relacionada à manipulação de materiais ou a organização da atividade sem indícios de processo reflexivo – esse tipo de enunciado assemelha-se às subcategorias *12. Confirma/pergunta o local onde se deve escrever o que lhe é solicitado; 13. Confirma com os colegas durante a produção se sua escrita está correta (letra, sílabas ou palavras) antes de prosseguir*; *14. Confirma com os colegas sua hipótese antes de escrever*; *15. Confirma com os colegas sua hipótese antes de escrever, mas imediatamente interrompe-os e responde a si mesmo*; *39. Pede ao colega para não escrever com letra cursiva, pois afirma não entender esse tipo de grafia.* As interlocuções do tipo social explicitam aspectos do relacionamento interpessoal dos alunos, incentivando, elogiando ou reprovando suas condutas em grupo. Em nosso estudo essas interlocuções podem ser representadas pela subcategoria *1. Puxa nas orelhas ou balança a cabeça de seus colegas pedindo para ele retomarem a atenção à atividade*. Por fim, as interlocuções de índole pessoal expressão sentimento particulares. Em nossa pesquisa essas interlocuções são representadas pelas subcategorias *40. Enfatiza espontaneamente o som da letra ou da sílaba, levantando hipóteses corretamente, e pergunta se está correto*; 42. Mostra com segurança a escrita para grupo ou para a pesquisadora; *44. Afirma que a consigna é fácil*; *45. Afirma que a consigna é fácil e que consegue fazê-la sozinho*. De modo semelhante aos nossos dados os autores ainda destacam que as interlocuções verbais entre os alunos aumentaram significativamente ao longo das sessões, sendo que as

interlocuções de aprendizagem apresentaram maiores índices percentuais dentre os demais.

Dados semelhantes aos nossos também foram evidenciados na pesquisa de Poulin *et.al* (2002) cujo grupo de aprendizagem cooperativa era formado por alunos com e sem deficiência intelectual. Os autores evidenciaram cinco comportamentos relacionados à interação face-a-face, a saber: faz algumas sugestões [Fail des suggestions], explica seu ponto de vista [Exdique son point de vue], dar ordens ou comandos para os seus colegas [Donnedes ordresou dês cornmandementàs ses Partênairss], não interage com seus colegas [N'interagit pas avec ses partônaires], fala a um ou alguns colegas [Parle à un ou à des partenaires). Segundo os autores, os dois primeiros comportamentos apareceram muito pouco ao longo do estudo, e significativamente menos nos alunos com deficiência intelectual, porém o comportamento *explica seu ponto de vista* apresentou um pequeno aumento na segunda sessão do estudo. Os demais comportamentos manifestaram-se mais ao longo do estudo, e apresentaram estatísticas significativamente distintas dentre os colegas e os alunos com deficiência intelectual. Os autores revelam que estes alunos davam menos ordens aos colegas quando comprados aos mesmos. Em nosso estudo

5.4 HABILIDADES SOCIAIS

As habilidades sociais constituem a quarta categoria do nosso estudo, que por sua vez, integram os critérios fundamentais da Aprendizagem Cooperativa referendada por Johnson e Johnson (1999).

A aprendizagem cooperativa prevê que, para os alunos alcançarem objetivos mútuos eles devem conhecer e confiar uns nos outros, aceitar e apoiar uns aos outros, resolver conflitos, e, sobretudo, comunicar-se de forma precisa e inequívoca (JOHNSON, JOHNSON, SMITH 1991). Para isso faz-se necessário a emergência de habilidades interpessoais e o desenvolvimento de potenciais para trabalhar em pequenos grupos (JOHNSON, JOHNSON, SMITH 2000).

Destacamos ainda que, conforme Méndez e Manso[54] (s/d) com base em uma importante revisão de literatura[55], existe uma variedade de conceitos e terminologias acerca das habilidades sociais. Segundo esses autores estas podem tratar de competência

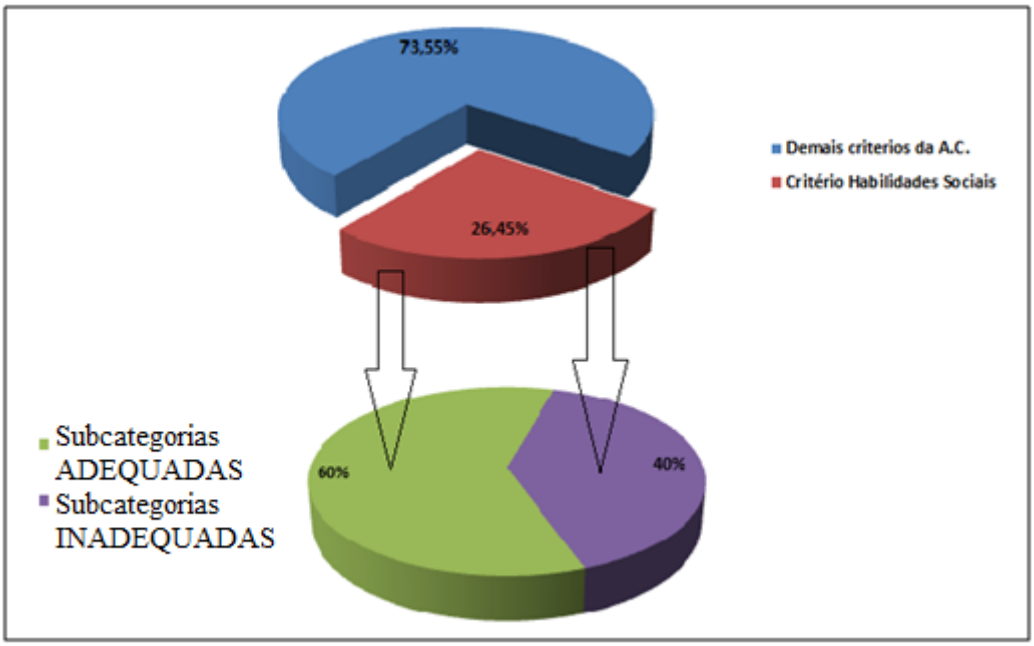
[54]Ver: www.sindromedown.net/.../32L_hsocialesfamilias1.pdf.
[55] Os autores basearam-se nos estudos de Caballo, 1993; Elliot y Gresham, 1991; Hundert, 1995.

social, habilidades de interação social, habilidades para a interação, habilidades interpessoais, habilidades de relação interpessoal, habilidades para a relação interpessoal, destrezas sociais, habilidades de intercâmbio social, conduta interativa, conduta interpessoal, relação interpessoal, conduta sociointerativa, intercâmbios sociais, e assertividade. Os autores explicitam que essas terminologias muitas vezes são utilizadas como sinônimos em diferentes contextos (cotidiano, cientifico, pedagógico e clinico), mas todas referem-se à dimensão socioafetiva. Desta forma, para os autores as habilidades sociais são "destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de carácter interpersonal. Se trata de un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidade".

Para Lopes e Silva (2008, p. 18) "as competências socais também são designadas competências interpessoal, competências de colaboração, aptidões para permanecer em grupo, competências de comunicação e competências pró-sociais". Para os autores todas essas denominações referem-se às competências de interação, sendo a interação, por sua vez, uma forma de adquirir competências sociais, proporcionada por meio de atividades de aprendizagem cooperativa.

O critério Habilidades Sociais obteve o segundo maior índice da pesquisa com um percentual de 26,45% dentre os critérios que compõe a Aprendizagem Cooperativa. Esse critério apresentou 50 subcategorias, dentre estas 30 apresentam-se como adequadas e 20 inadequadas, perfazendo-se um total de 60% e 40%, respectivamente dentre as subcategorias Habilidades Sociais. Tais resultados estão dispostos no gráfico abaixo.

Gráfico 8: Frequência media das Subcategorias adequadas e inadequadas às Habilidades Sociais

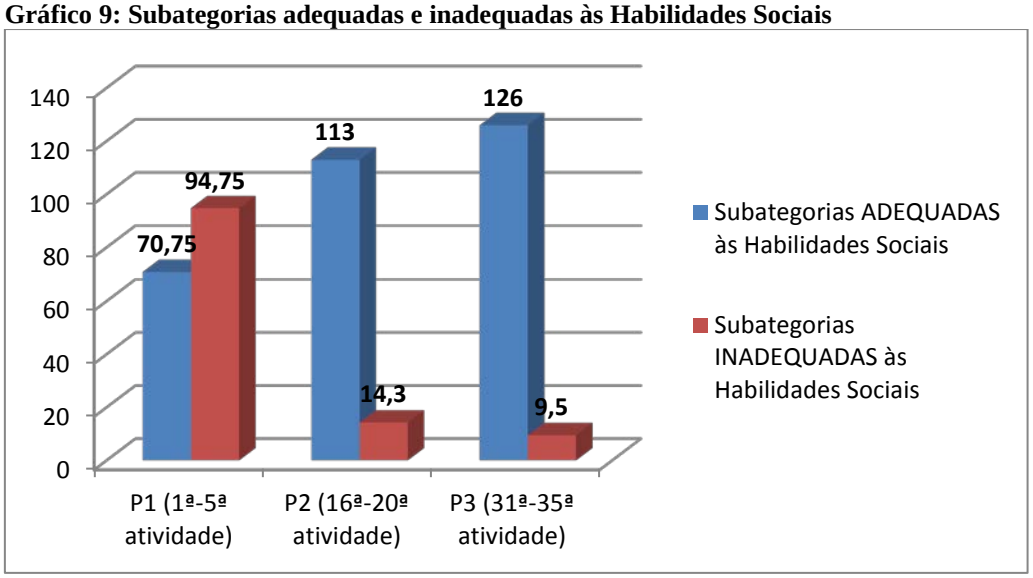


Fonte: Banco de dados da pesquisa

As subcategorias adequadas e inadequadas às Habilidades Sociais apresentaram ao longo dos três períodos (P1, P2, P3) da pesquisa avanços e retrocessos significativos, respectivamente.

Os dados supracitados estão expressos no gráfico abaixo.

Gráfico 9: Subategorias adequadas e inadequadas às Habilidades Sociais



Fonte: Banco de dados da pesquisa

As subcategorias inadequadas às Habilidades Sociais apresentaram freqüência média de 94,75 no primeiro período da pesquisa, regredindo significativamente para 14,3 em P2, e para uma média de 9,5 no último período.

Quanto às subcategorias adequadas às Habilidades Sociais necessárias à implantação da Aprendizagem Cooperativa, os quatro sujeitos obtiveram freqüência média de 70,75 no início da pesquisa, progredindo para uma média de 113, e concluindo a pesquisa com média de 126. Nas comparações com o teste t, o Par 1 (comparação do período 1 com o período 3) é da subcategoria Habilidades Sociais (comportamentos adequados) obtiveram diferença do P3 para o P1 de -55,50. No teste de Friedman, os resultados tiveram diferenças significativas para p = 0,039. Ainda na Interdependência positiva de comportamentos adequados, obteve-se melhora de 211,61%.

A média das subcategorias inadequadas às Habilidades Sociais entre P1 e P2 (94,75 / 14,3) sugere que alguns comportamentos negativos de natureza social e interpessoal foram superados em detrimento da emergência e ampliação de comportamentos adequados, os quais reforçavam a dinâmica de interação entre os alunos com e sem deficiência intelectual nos grupos durante as atividades de produção escrita em sala comum. Nas comparações com o teste t, o Par 1 (comparação do período 1 com o período 3) é da subcategoria Habilidades Sociais (comportamentos inadequados) obtiveram diferença do P3 para o P1 de 85,25. No teste de Friedman, os resultados tiveram diferenças significativas para p = 0,039. Ainda na Interdependência positiva de comportamentos adequados, obteve-se redução de 82,49123774%.

A seguir apresentaremos a priori a análise das subcategorias inadequadas às Habilidades Sociais, e posteriormente a das subcategorias adequadas à referida categoria.

5.4.1. Comportamentos inadequados às Habilidades Sociais

Apresentaremos abaixo as 20 subcategorias consideradas inadequadas às Habilidades Sociais necessárias à implementação da Aprendizagem Cooperativa. São explicitadas as freqüências (mínimas e máximas) e as médias de cada subcategoria.

Tabela 8: subcategorias inadequadas à Habilidades Socais

APRENDIZAGEM COOPERATIVA / HABILIDADES SOCIAIS									
SUBCATEGORIAS INADEQUADAS ÀS HABILIDADES SOCIAIS	**Sessão de escrita inicial (1ª a 5ª atividade)**			**Sessão de escrita intermediária (16ª a 20ª atividade)**			**Sessão de escrita final (31ª a 35ª atividade)**		
	Mín.	**Máx.**	**Méd.**	**Mín.**	**Máx.**	**Méd.**	**Mín.**	**Máx.**	**Méd.**
1. **Demonstra irritação** porque queria que os colegas dissessem/mostrassem as letras, então solicita que o outro colega o ajude a escrever	7	17	**13,3**	0	5	**3**	0	1	**0,25**
2. **Bate** em um ou mais colegas do seu grupo	0	4	**1**	0	0	**0**	0	0	**0**
3. **Inventa** que os colegas **bateram nele**	0	1	**0,25**	0	0	**0**	0	0	**0**
4. Concorda com a opinião do colega, **exprimindo insegurança**	2	4	**3**	0	0	**0**	0	0	**0**
5. **Brinca** de tal forma no grupo que os colegas o imitam	0	1	**0,25**	0	3	**0,75**	0	1	**0,25**
6. **Tenta repassar sua função** no grupo para um colega como forma de **conquistar a aceitação** do grupo	0	2	**0,5**	0	0	**0**	0	0	**0**
7. **Tenta repassar sua função** no grupo para um colega **mediante reclamações** do grupo quanto ao seu desempenho	0	3	**1,25**	0	0	**0**	0	0	**0**
8. **Observa** os colegas conversarem sem manifestar-se.	15	53	**30,5**	0	3	**1,75**	0	0	**0**
9. **Fica envergonhado** com ação ríspida do(s) colega(s) ou com palavras/expressões que o desqualifica	2	10	**4,75**	0	0	**0**	0	0	**0**
10. **Fica constrangido** e concorda com a opinião do grupo sobre a elaboração do texto.	2	4	**3**	0	0	**0**	0	0	**0**
11. Diante da recusa dos colegas em ajudar o grupo, **solicita** a leitura do pesquisador para identificar o que esta escrito no texto ou no ambiente da sala	0	4	**2,25**	0	0	**0**	0	0	**0**
12. **Debocha** da intervenção ou comentário do colega	0	11	**2,75**	0	1	**0,25**	0	0	**0**
13. **Debocha** do grupo a fim de superar algumas ações de desmoralização realizadas por seus colegas	0	7	**1,75**	0	0	**0**	0	0	**0**
14. **Revida às provocações** dos colegas do seu grupo com outros xingamentos	2	8	**3,75**	0	0	**0**	0	0	**0**

15. Atribui aos colegas **expressões pejorativa**	0	4	**1**	0	0	**0**	0	0	**0**
16. **Faz uso** de palavras de **baixo calão** para se reportar aos colegas.	0	26	**9**	0	2	**0,5**	0	0	**0**
17. **Muda sua ideia**, adotando a opinião do colega sem discussão	1	4	**2,25**	0	0	**0**	0	0	**0**
18. Mediante defesa de seu colega, **discorda da opinião** do outro aluno sobre seu desempenho no grupo.	0	1	**0,25**	0	2	**0,5**	0	0	**0**
19. **Demonstra irritação** em diferentes situações de interação	1	11	**7**	3	7	**4,75**	5	15	**9**
20. **Reage com sorriso/riso** quando **deseja hesitar** em fazer alguma coisa ou dizer-responder algo	0	20	**7**	0	11	**2,75**	0	0	**0**
TOTAL	**60**	**146**	**94,8**	**11**	**23**	**14,3**	**6**	**15**	**9,5**

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

A tabela 7 demonstra a emergência das subcategorias consideradas inadequadas às Habilidades sociais ao longo da pesquisa. Essas subcategorias iniciaram com média 94,8 em P1, regredindo significativamente em P3 para media 9,5. É importante ressaltar que essa média alta no primeiro período da pesquisa corrobora com as médias das subcategorias inadequadas das demais categorias da pesquisa até aqui apresentadas [Interdependência Positiva, Responsabilidade Individual, Interação face-a-face], em que todas apresentaram índices elevados neste período em relação aos comportamentos inadequados à Aprendizagem Cooperativa.

Consideramos essas subcategorias como inadequadas às Habilidades Sociais porque os comportamentos que às representam limitaram e/ou dificultaram a relação social dos nossos sujeitos com deficiência intelectual e seus colegas de grupo. Assim como, por limitarem e/ou dificultarem o desenvolvimento de condutas sociais e interpessoais necessárias para orquestrar as manifestações inter-sujeitos no interior do grupo, haja vista que corroboramos com Bermejo e García (2002, p. 398) que as habilidades sociais são "condutas necessárias para interagir e relacionar com os demais de forma efetiva e mutuamente satisfatória[56]".

Alguns comportamentos do nosso estudo se referiam a agressões físicas e verbais por parte dos nossos sujeitos junto aos colegas de grupo, como demonstram as subcategorias *2. Bate em um ou mais colegas do seu grupo*; *3. Inventa que os colegas*

[56] Tradução livre: "conductas necesarias para interactuar y relacionarse con losdemás de forma efectiva y mutuamente satisfactoria".

bateram nele; *14. Revida às provocações dos colegas do seu grupo com outros xingamentos*; *15. Atribui aos colegas expressões pejorativa; 16. Faz uso de palavras de baixo calão para se reportar aos colegas.*

Outras subcategorias sugeriram comportamentos do tipo desdenho[57] por parte dos nossos sujeitos em relação a algumas colocações de seus colegas, como demonstram as subcategorias *12. Debocha da intervenção ou comentário do colega*; e *13. Debocha do grupo a fim de superar algumas ações de desmoralização realizadas por seus colegas*.

Comportamentos de irritação, simpatia e constrangimento também foram evidenciados dentre os nossos sujeitos em diferentes momentos da pesquisa. Comportamentos de irritação são ilustrados pelas subcategorias *1. Demonstra irritação porque queria que os colegas dissessem/mostrassem as letras, então solicita que o outro colega o ajude a escrever*; e *19. Demonstra irritação em diferentes situações de interação*. Reações com sorrisos/risos quando nossos sujeitos desejavam hesitar em participar das atividades são demonstradas pela subcategoria *20. Reage com sorriso/riso quando deseja hesitar em fazer alguma coisa ou dizer-responder algo.* Os comportamentos de constrangimento são ilustrados pelas subcategorias *9. Fica envergonhado com ação ríspida do(s) colega(s) ou com palavras/expressões que o desqualifica*; *10. Fica constrangido e concorda com a opinião do grupo sobre a elaboração do texto*.

Comportamentos que sugerem condutas de subserviência[58] e insegurança foram evidenciados no primeiro período da pesquisa dentre os quatro sujeitos, com ênfase em Gustavo e Marcos. Condutas de subserviência podem ser ilustradas pelas subcategorias *7. Tenta repassar sua função no grupo para um colega mediante reclamações do grupo quanto ao seu desempenho*; e *6. Tenta repassar sua função no grupo para um colega como forma de conquistar a aceitação do grupo*. Quanto às condutas que sugerem insegurança destacamos as subcategorias *4. Concorda com a opinião do colega, exprimindo insegurança; 17. Muda sua idéia, adotando a opinião do colega sem discussão; 18. Mediante defesa de seu colega, discorda da opinião do outro aluno*

[57] des·de·nhar: 1. Não se dignar. 2. Mostrar ou ter desdém por.3. Desprezar com altivez.4. Descuidar. Disponível em Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, http://www.priberam.pt/dlpo/desdenho [consultado em 04-01-2016].

[58] Sub.ser.vi.ên.ci.a: Qualidade do que é subserviente; servilismo; bajulação. Disponível em Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, http://www.priberam.pt/dlpo/Subservi%C3%AAncia [consultado em 05-01-2016].

sobre seu desempenho no grupo. Afirmamos que estas últimas subcategorias sugerem insegurança porque nossos sujeitos abandonavam seus pontos de vista como forma de aceitação no grupo ou só defendiam sua conduta no grupo, mediante defesa prévia de um dos colegas sobre este aspecto.

Outros comportamentos também foram elencados como inadequados, a saber: *11. Diante da recusa dos colegas em ajudar o grupo, solicita a leitura do pesquisador para identificar o que esta escrito no texto ou no ambiente da sala*; *5. Brinca de tal forma no grupo que os colegas o imitam*; *8. Observa os colegas conversarem sem manifestar-se*.

É importante ressaltar que dentre as subcategorias consideradas inadequadas às Habilidades sociais a *8. Observa os colegas conversarem sem manifestar-se* obteve média bastante alta dentre as demais no primeiro período da pesquisa (30,5), regredindo significativamente ao longo de P2 e P3 (1,75; 0, respectivamente). Essa subcategoria demonstra que nossos sujeitos apresentaram comportamento de isolamento no grupo em P1, uma vez que muitas vezes apenas observavam seus colegas sem implicarem-se nas atividades. Segundo Lopes e Silva (2008) as crianças que tem dificuldades em por em prática as competências sociais ou necessidades de adquiri-las apresentam isolamento do grupo. Os autores afirmam que esse isolamento pode decorrer da dificuldade de comunicar suas emoções, da timidez em excesso para interagir com os colegas ou experiências de exclusão devido ao modo de interagir no grupo.

Rivera (2008) estudou a importância do desenvolvimento de habilidades sociais para as crianças através dos jogos, e elencou algumas condutas sociais inadequadas[59] quando as crianças estão trabalhando em grupo, tais como: não inicia um diálogo (interação) com os demais por receio de ser excluído do grupo; mostra-se agressivo e hostil com os companheiros mais fracos; inibe-se em situação de grupo; diante de um problema/conflito com companheiros recorre constantemente a um adulto; evita relacionar-se com as pessoas de outro sexo; não tem amigos; soluciona o problema com os colegas de forma agressiva; mostra-se enrijecido e tremulo quando fala em publico;

[59]Livre tradução: No inicia interacciones con otros, por que tiene miedo a ser el excluido del grupo. Se muestra agresivo y hostil con los demás débiles. No conversa con los demás. Se inhibe en situaciones de grupo. Cuando un problema con algún o alguna compañero o compañera recurre al adulto. Evita relacionarse con personas de otro sexo. No tiene amigos o amigas. Soluciona los problemas con los iguales de forma agressiva. Enrojece y tiembla cuando tiene que hablar en público. No respeta las críticas Se muestra excesivamente tímido y tímida fuera de contextos conocidos. Permanece solo o sola porlargos ratos.

não respeita as críticas; mostra-se excessivamente tímido fora do seu contexto habitual; permanece sozinho por muito tempo. Apesar desse contexto, distinguir-se de nossa tese, a autora elenca comportamentos sociais inadequados semelhantes aos citados anteriormente em nosso estudo, como: insegurança ao iniciar e manter um dialogo [como demonstram as subcategorias 7 e 6] expressa também por condutas de subserviência [subcategorias 4, 8, 17, 18], agressividade junto ao grupo [expressas pelas subcategorias 2, 3, 14, 15, 16, 12, 13], inibição no grupo [subcategoria 8], e a busca pela pesquisadora diante de situações adversas no grupo [subcategoria 11] - esse comportamento também foi bastante discutido sob análise dos comportamentos inadequadas à Interdependência positiva. Ainda segundo a autora essas condutas socialmente inadequadas aparecem, geralmente, na infância, e constitui-se tema importante e relevante para o desenvolvimento adequado das habilidades sociais tanto na infância quanto para a fase adulta. Nas palavras da autora:

> En la actualidad se aprecia un incremento de problemas de relación interpersonal en la infancia. Se aprecia también una falta de enseñanza directa de las habilidades para interactuar con otras personas, de modo que actualmente estas conductas se aprenden de forma espontánea y fortuita en la familia y la sociedad; y forman parte del curriculum oculto en la escuela(RIVERA, 2008, p. 5).

Por esse motivo, corroboramos com diferentes trabalhos quando afirmam que as habilidades sociais devem ser ensinadas e constantemente discutidas no seio da escola comum para o alcançarem um bom desempenho no grupo, uma vez que não nascemos sabendo como trabalhar cooperativamente, tão pouco interagir com os demais. As habilidades práticas para nos relacionar socialmente em grupo ou de modo interpessoal, colaborando e motivando nossos parceiros a alcançarem os objetivos em comum não emergem naturalmente/espontaneamente quando necessitamos. E em contexto de Aprendizagem Cooperativa a emergência de tais habilidades torna-se mais complexa em comparação às atividades de natureza competitiva e individualista, uma vez que os alunos devem simultaneamente executar as tarefas e trabalhar em equipe fomentando a constituição da relação de interdependência [relação mútua] (GALVÃO, BIASON, s/d; JOHNSON, JOHNSON, HOLUBEC, 1994; JOHNSON, JOHNSON, 1999; JOHNSON, JOHNSON, SMITH, 1991, 2000; LOPES, SILVA, 2008, 2009, RIVERA, 2008).

5.4.2. Comportamentos adequados às Habilidades Sociais

Apresentaremos a seguir as 30 subcategorias manifestadas pelos alunos com deficiência intelectual da nossa tese, as quais são consideradas adequadas às

Habilidades sociais em contexto de Aprendizagem Cooperativa. Evidenciamos na tabela as freqüências em valores absolutos e a média de cada uma delas.

Tabela 9: subcategorias adequadas às habilidades sociais

APRENDIZAGEM COOPERATIVA / HABILIDADES SOCIAIS									
SUBCATEGORIAS ADEQUADAS ÀS HABILIDADES SOCIAIS	**P1 (1ª a 5ª sessão)**			**P2 (16ª a 20ª sessão)**			**P3 (31ª a 35ª sessão)**		
	Mín.	**Máx.**	**Méd.**	**Mín.**	**Máx.**	**Méd.**	**Mín.**	**Máx.**	**Média**
1. Pede para o colega ajudá-lo a lembrar a ideia da frase anteriormente planejada	0	2	**1**	1	2	**1,75**	0	4	**1**
2. Solicita a leitura do colega para identificar o que está escrito no texto ou no ambiente da sala	0	0	**0**	1	4	**2,25**	0	2	**1**
3. Observa atentamente a discussão dos colegas	0	1	**0,5**	3	7	**5,25**	2	4	**3**
4. Fica pensativo sobre os questionamentos dos colegas em relação a escrita do texto	0	1	**0,25**	2	9	**4,5**	2	7	**3,5**
5. Apressa, animando os colegas do grupo para concluir ou dar continuidade a atividade	2	3	**2,5**	2	13	**6,75**	9	17	**13**
6. Apropria-se do vocabulário pessoal de seus colegas – aqui o ADI repete em algumas situações frases cotidianas de seus colegas	0	2	**0,5**	0	3	**1,75**	0	0	**0**
7. Repete a estratégia dos colegas de enfatizar o som da letra ou da silaba a fim de escrevê-la, mas hesita em realizar a ação.	1	11	**5,5**	4	10	**6,75**	2	3	**2,5**
8. Repete a estratégia do colega de enfatizar o som da silaba e escreve corretamente, associando o grafema ao fonema	1	4	**2**	4	14	**8,75**	2	8	**5,25**
9. Cede a vez de falar ao colega do grupo, uma vez que ambos se pronunciaram ao mesmo tempo	0	0	**0**	0	4	**1,5**	0	3	**2**
10. Mostra-se solicito a ajudar um colega do grupo em algum aspecto prático da rotina, como por exemplo, pegar um lápis, localizar a pagina, etc.	0	3	**1,25**	1	3	**2,25**	5	12	**7,75**
11. Reage com surpresa em diferentes situações de interação (ao tomar consciência da relação grafema fonema a partir da verbalização de seu colega, ao tomar consciência da relação grafema fonema a partir da leitura literal realizada por seu colega, quanto a intervenção na pauta escrita, e com sua escrita pelo fato de ter "errado" apenas um aspecto – identificou tal aspecto mediante estratégia de comparação)	1	2	**1,5**	2	4	**2,75**	8	14	**10,5**

12. Acompanha verbalmente a leitura realizada pelo colega do grupo, imitando-o	0	0	**0**	0	3	**0,75**	1	5	**2,75**
13. Confirma com a pesquisadora sua hipótese, diante do grupo a fim de mostrar que está correto	1	5	**2,75**	0	3	**1,25**	1	3	**2**
14. Questiona o colega quanto a extensão da palavra	0	2	**1**	0	1	**0,25**	0	1	**0,25**
15. Questiona o colega quanto a formação da silaba/palavra	2	4	**3,25**	11	18	**13,5**	7	25	**15,5**
16. Discorda da opinião do grupo, dando outra sugestão para a elaboração do texto, apresentando opinião contraria a dos colegas, como forma de argumentação.	0	9	**3,75**	0	9	**3,5**	0	7	**4,25**
17. Antecipa espontaneamente a resposta correta quanto a formação da silaba inicial da palavra antes que o colega levantasse algum questionamento	1	3	**2**	4	12	**7,75**	11	21	**16,75**
18. Questiona a opinião do colega, discordando e argumentando o porque	0	2	**1,5**	0	8	**2,5**	0	3	**1,75**
19. Questiona a intervenção do colega e pede para ele explicar porque tem que apagar a pauta escrita	1	2	**1,75**	4	12	**8**	2	6	**4,25**
20. Se irrita com os colega porque ele queria apagar a produção sem explicar e pede ao colega que se justifique	0	0	**0**	1	4	**2,25**	9	17	**13,75**
21. Persiste em sua ideia do texto, mesmo sob opiniões contrarias no grupo	3	6	**4,75**	3	10	**6**	2	4	**2,75**
22. Persiste em uma hipótese incorreta/incompleta mesmo após a intervenção dos colegas	0	15	**6,75**	0	10	**4,25**	0	0	**0**
23. Persiste em uma hipótese incorreta/incompleta	2	26	**11,75**	0	1	**0,25**	0	2	**0,5**
24. Persiste em sua ideia sobre o texto ao ser questionado	0	3	**1,25**	1	10	**5,5**	0	8	**3,5**
25. Persiste no erro porque estava distraído demais e ignorou a mediação	0	14	**6,25**	0	3	**0,75**	0	3	**0,75**
26. Persiste em uma hipótese incorreta/incompleta por que pronunciava a palavra incorretamente	0	2	**0,75**	0	4	**1,5**	0	3	**1,25**
27. Discorda da opinião do grupo sem justificar ou dar sugestões	2	12	**6,25**	3	10	**6,5**	2	6	**3,75**
28. Explica-argumenta o porque da sua ideia	0	1	**0,5**	0	1	**0,25**	0	3	**1,25**
29. Discorda espontaneamente da opinião do colega em relação ao seu desempenho no grupo	0	3	**1,5**	1	2	**1,25**	0	4	**1,75**
30. Reclama para a pesquisadora que o colega não estava considerando suas respostas	0	0	**0**	0	4	**2,25**	0	0	**0**

TOTAL SUBCATEGORIAS ADEQUADAS ÀS HABILIDADES SOCIAIS	***43***	***101***	***70,8***	***98***	***129***	***113***	***102***	***139***	***126***

Fonte: Dados da pesquisa

A tabela acima apresenta uma progressão positiva das subcategorias consideradas adequadas às Habilidades Sociais, visto que iniciaram a pesquisa com média 70,8 alcançaram uma média de 113 em P2 e 126 em P3. Essa progressão, principalmente dentre o segundo e o terceiro período, indica a superação de algumas condutas sociais de encontro a Aprendizagem Cooperativa, haja vista que as subcategorias inadequadas às Habilidades Sociais apresentaram média em P2 de 14,3 e 9,5 em P3.

Nossas subcategorias demonstram que os sujeitos com deficiência intelectual apresentaram comportamentos de modo a fomentarem o objetivo do grupo [escrita do texto coletivo], uma vez que pediam ajuda [como demonstram as subcategorias 1 e 2], mostravam-se solidários [subcategoria 10], observavam atentamente às discussão sem demonstrarem estar dispersos/desconcentrados [subcategoria 3], apressavam seus colegas a fim de ajudá-los a concluir a atividade [subcategoria 5], repetiam as condutas/estratégias dos colegas a fim de solucionar uma duvida [subcategoria 7, 8, 12], reclamavam para a pesquisadora sobre a conduta dos colegas [subcategoria 30], e cediam sua vez à fala aos colegas [subcategoria 9]. Outras condutas de natureza social também foram evidenciadas ao longo dos três períodos da pesquisa dentre a relação intrapessoal dos sujeitos junto aos colegas do grupo, como a persistência de idéias ou ponto de vista [subcategorias 21, 22, 23, 24, 25, 26], irritação com a conduta dos colegas em relação a qualidade do trabalho [subcategoria 20], reação de surpresa [subcategoria 11], antecipação de idéias [subcategoria 17], confirmação de hipóteses [subcategoria 13], questionamentos [subcategorias 14, 15, 18, 19] e desacordo às idéias dos colegas [subcategorias 16, 27].

É importante destacarmos que as condutas sociais acima citadas foram consideradas como adequadas à Aprendizagem Cooperativa por permitir aos nossos sujeitos posicionarem no grupo pró-ativamente e de diferentes formas a fim de alcançarem o objetivo em comum ao grupo. Essa percepção corrobora com a de Johnson, Johnson, Holubec (1999) quando afirmam que existem muitas práticas interpessoais e grupais que influenciam o resultado do trabalho cooperativo, e para que estas práticas sejam adequadas os alunos devem coordenar seus esforços para alcançar

os objetivos por meio da confiança em seus colegas para que estes o ajudem a solucionar conflitos e dúvidas [como demonstrado pelas subcategorias *1. Pede para o colega ajudá-lo a lembrar a idéia da frase anteriormente planejada; 2. Solicita a leitura do colega para identificar o que está escrito no texto ou no ambiente da sala*], da comunicação precisa e clara junto aos colegas [consideramos que este aspecto faz-se presente dentre a maioria das subcategorias tratadas na tabela, com exceção da subcategoria *3. Observa atentamente a discussão dos colegas;* e *4. Fica pensativo sobre os questionamentos dos colegas em relação a escrita do texto*], do apoio ao colegas [como mostra a subcategoria *10. Mostra-se solicito a ajudar um colega do grupo em algum aspecto prático da rotina, como por exemplo, pegar um lápis, localizar a página, etc*] e da resolução de conflitos de forma construtiva [esse tipo de comportamento foi observado e analisado em outras categorias como a Responsabilidade Individual].

Os autores supracitados seguem explicando que existem quatro níveis de práticas cooperativas que envolvem as habilidades sociais. Estas práticas, por sua vez, coincidem com os papéis que os alunos assumem no grupo, a saber: práticas de formação, prática de funcionamento, prática de formulação, e prática de incentivação. Nas palavras dos autores:

> para trabajar en equipo, los alumnos necesitan tener la oportunidad de trabajar juntos en forma cooperativa (para así aplicar las prácticas del trabajo en equipo), la motivación para emplear las destrezas propias del trabajo en equipo (una razón para creer que dicha actividad les será beneficiosa) y cierta experiencia en el empleo de esas destrezas [60](Johnson, Johnson, Holubec, 1999, p. 27).

Em nosso estudo nossos sujeitos tinham como papel ser o escritor do grupo, mas também apresentavam como atribuição regular seus colegas quanto às conversas paralelas, solucionar algum conflito de ordem sócioafetiva, instigar os parceiros a ajudá-lo a escrever o texto, assim como, exercer um papel ativo no grupo de modo a também buscar respostas para suas hipóteses, buscar no ambiente da sala informações que o ajude a solucionar suas dúvidas, e contribuir com idéias para o planejamento do texto. Ao analisarmos a concepção das práticas cooperativas que permeiam a emergência de habilidades sociais referendada por Johnson, Johnson, Holubec (1999, p. 27), averiguamos aspectos semelhantes aos nossos dados que também apresentam uma

[60] Tradução livre: "para trabalhar em equipe, os alunos devem ter a oportunidade de trabalhar de forma cooperativa (a fim de aplicar as práticas de trabalho em equipa), a motivação para usar suas próprias habilidades de trabalho em equipe (uma razão para acreditar que tal atividade será deles benéfica) e alguma experiência no uso dessas habilidades"

intrínseca relação com as atribuições dos nossos sujeitos com deficiência intelectual no grupo, a saber:

1. Práticas de formação: são condutas dos alunos em grupos que propiciam a criação de um grupo de aprendizagem cooperativa. Em nosso estudo os alunos permaneciam com o grupo, ao em vez de ficarem circulando pelo ambiente da sala e falavam em voz baixa - a primeira característica não pode ser catalogada (quantitativamente), mas o inverso sim, como foi averiguado nas primeiras análises em que demonstramos que nossos sujeitos demonstravam impaciência no grupo e levantava-se com freqüência. No decorrer do estudo, esse comportamento inadequado reduziu-se significativamente, o que indica que de nossos sujeitos permaneceram em grupo a maior parte da atividade. Quanto ao falar baixo descrevemos anteriormente que ainda foi possível em P2 e P3 ouvirmos barulhos nos grupos, mas esse "barulho" era focado na atividade e não mais em conversas paralelas ou discussões/conflitos. Em nosso estudo a penúltima característica citada acima pode ser ilustrada pela subcategoria *9. Cede a vez de falar ao colega do grupo, uma vez que ambos se pronunciaram ao mesmo tempo.*

2. Prática de funcionamento: de acordo com os autores essa competência é necessária proporcionam para lidar com a dinâmica no grupo e manter as relações entre os membros do grupo de forma eficaz, dando idéias/opiniões, orientando o trabalho do grupo e convidando/incentivando os parceiras a participar também. Em nosso estudo essas características são demonstradas pelas subcategorias *5. Apressa, animando os colegas do grupo para concluir ou dar continuidade a atividade; 17. Antecipa espontaneamente a resposta correta quanto à formação da sílaba inicial da palavra antes que o colega levantasse algum questionamento; 20. Se irrita com os colega porque ele queria apagar a produção sem explicar e pede ao colega que se justifique; 30. Reclama para a pesquisadora que o colega não estava considerando suas respostas.*

3. Práticas de Formulação: São comportamentos em que os alunos buscam compreender os materiais ou explicam as características que as constituem a fim de maximizar o conhecimento. Esse tipo de comportamento foi mais evidenciado nos colegas de grupo do que em nossos sujeitos, uma vez que esses eram mais proficientes na língua escrita, e por isso explicavam com maior incidência os aspectos que norteiam o sistema de escrita alfabética e a estrutura dos gêneros textuais trabalhados.

4. Práticas de incentivação: São comportamentos em que os alunos constroem e reconstroem o conceito do material trabalhado, no nosso caso, o texto coletivo. Os autores afirmam que esses comportamentos incluem criticas às idéias, persistências em seus pontos de vistas, respeitando as idéias dos colegas. Em nosso estudo esses comportamentos podem ser demonstrados pelas subcategorias *14. Questiona o colega quanto à extensão da palavra; 15. Questiona o colega quanto à formação da sílaba/palavra; 16. Discorda da opinião do grupo, dando outra sugestão para a elaboração do texto, apresentando opinião contraria a dos colegas, como forma de argumentação; 18. Questiona a opinião do colega, discordando e argumentando o porque; 19. Questiona a intervenção do colega e pede para ele explicar porque tem que apagar a pauta escrita; 23. Persiste em uma hipótese incorreta/incompleta; 26. Persiste em uma hipótese incorreta/incompleta por que pronunciava a palavra incorretamente; 21. Persiste em sua idéia do texto, mesmo sob opiniões contrarias no grupo; 24. Persiste em sua idéia sobre o texto ao ser questionado; 27. Discorda da opinião do grupo sem justificar ou dar sugestões; 29. Discorda espontaneamente da opinião do colega em relação ao seu desempenho no grupo.*

De modo semelhante aos autores acima citados, Lopes e Silva (2008, 2009) também elencam alguns comportamentos de natureza social que são fundamentais para o bom desempenho em grupos de Aprendizagem Cooperativa, tais como elogiar, partilhar materiais, pedir ajuda, falar num tom mais baixo, encorajar os colegas, comunicar-se de forma clara, aceitar as diferenças, escutar resolver conflitos, partilhar idéias, celebrar o sucesso, ser paciente e esperar e ajudar os colegas. Os autores ainda seguem explicando que as competências sociais devem ser ensinadas de diferentes formas como demonstrações feita pelo próprio professores (servindo de modelo), ensino diretos de tais competências, jogos de papeis, observação e feedback. Sobre a primeira forma, os autores afirmam que o professores sendo modelo de competências sociais exercendo-as em prática pode proporcionar aos alunos a emergência destas por meio da imitação, uma vez que "as crianças aprendem em grande parte a comportar-se de certa maneira imitando pessoas que admiram" (LOPES, SILVA 2008, p. 19). Em nosso estudo, averiguamos aspectos semelhantes quanto à imitação em nossos sujeitos, mas eles imitaram os comportamentos dos colegas e não da pesquisadora, como mostram as subcategorias *6. Apropria-se do vocabulário pessoal de seus colegas - aqui o aluno com deficiência repete em algumas situações frases cotidianas de seus colegas*; *7. Repete a*

estratégia dos colegas de enfatizar o som da letra ou da sílaba a fim de escrevê-la, mas hesita em realizar a ação; *8. Repete a estratégia do colega de enfatizar o som da silaba e escreve corretamente, associando o grafema ao fonema*; *12. Acompanha verbalmente a leitura realizada pelo colega do grupo, imitando-o*.

Na pesquisa de Poulin *et. al.* (2002) dados semelhantes aos nossos foram evidenciados dentre os comportamentos elencados no critério Habilidades sociais com alunos com e sem deficiência intelectual. Os dados dessa pesquisa demonstraram que esses alunos também buscavam a aprovação de seus parceiros, solicitavam a assistência dos mesmos, incentivavam verbalmente seus parceiros e encorajavam-nos fisicamente, exprimiram; surpresa, prazer, manifestação de insatisfação física e verbalmente observavam as atividades e a fala de seus colegas sem interagir, ou sem manipular o material, desrespeitavam a fala dos mesmos, e observavam seus colegas manipularem todos os materiais. Segundo os autores observar a atividade e a fala de seus parceiros sem se manifestar, e olhar seus parceiros manipularem os materiais apresentaram maiores índices nas sessões da pesquisa dentre esses alunos.

5.5. PROCESSAMENTO DE GRUPO

O critério Processamento de Grupo constitui critério importante para a implementação da Aprendizagem Cooperativa, pois permite aos grupos avaliarem avanços e aspectos que necessitam ser melhorados nos grupos, assim como, "tomar decisões sobre as condutas a manter ou a modificar em ocasiões futuras" (LOPES, SILVA, 2000, p. 19).

Em nosso estudo os comportamentos que sugeririam reflexão sobre as formas de maximizar a aprendizagem em grupo manifestavam-se na medida em que os sujeitos com deficiência intelectual deparavam-se com situações adversas no grupo. Por isso tais comportamentos emergiram no decorrer das atividades e não somente no final das mesmas como sugerem alguns autores (JOHNSON, JOHNSON 1999; LOPES, SILVA, 2009). É importante destacar que ao longo de todas as sessões da pesquisa sempre transitávamos dentre todos os grupos das três salas participantes a fim de dar suporte a implementação da metodologia da aprendizagem cooperativa, ressaltando os critérios da mesma e as regras de produção escrita. Assim como para sondar e acompanhar o desenvolvimento das estratégias utilizadas pelos grupos tecendo reflexões sobre a eficácia ou não das mesmas para a construção do texto e para constituição da relação de

interdependência dentre os membros dos grupos. Por esse motivo os comportamentos referentes ao critério Processamento de Grupo foram surgindo gradualmente nas sessões da pesquisa, ora espontaneamente ora instigados pela pesquisadora, a fim de que os sujeitos com deficiência intelectual e seus colegas de grupo refletissem sobre as condutas no grupo.

Os referidos comportamentos manifestavam-se por meio de reclamações, solicitações e confirmações por parte dos nossos sujeitos, sendo estes considerados como adequados ao Processamento de Grupo. Tais ações ancoram em sua gênese aspectos avaliativos, uma vez que, se os alunos, por exemplo, reclamavam de algo era porque, certamente, este aspecto sob sua avaliação não estava sendo conduzido corretamente. Os comportamentos considerados inadequados a esta categoria, por sua vez, são aqueles cujas ações estavam presentes nas reclamações que os próprios sujeitos faziam aos colegas.

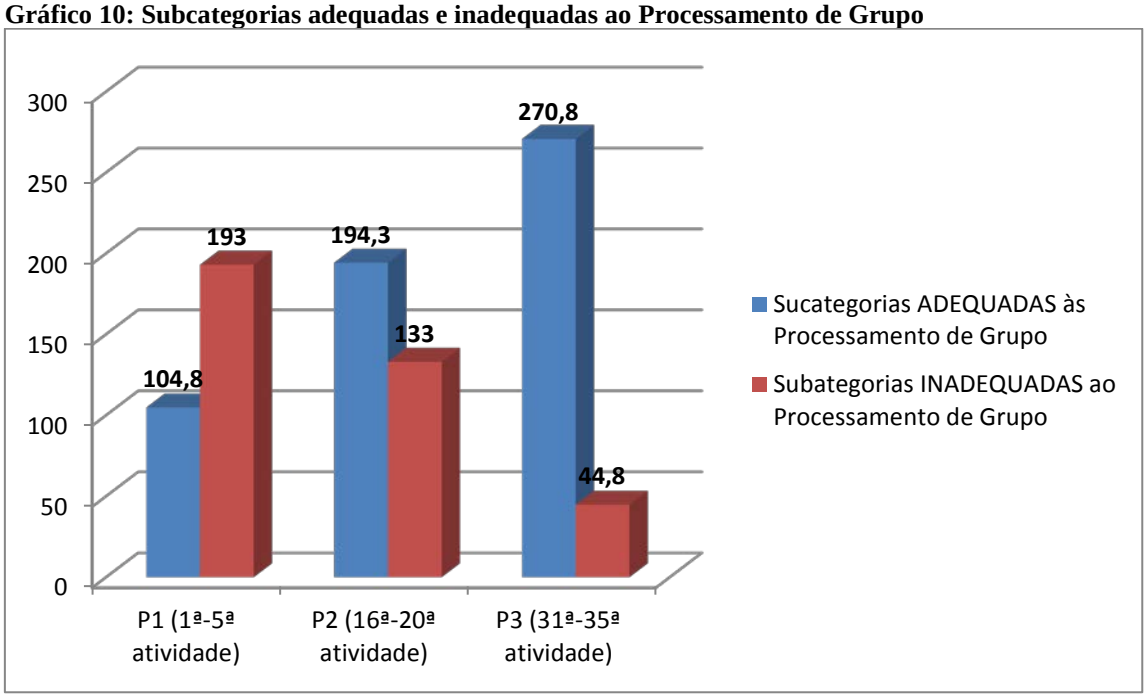
Em nossa tese o critério Processamento de grupo apresentou menor índice, dentre as categorias que se referem à Aprendizagem Cooperativa, o que equivale a 7,4% dentre as mesmas, perfazendo-se de14 subcategorias, sendo destas 9 consideradas adequadas e 5 inadequadas. Deste quantitativo 64,28% das subcategorias foram consideradas adequadas, e 35,72% inadequadas.

As subcategorias adequadas ao Processamento de Grupo apresentaram progressão positiva, cuja média inicial foi 104,8, passando para 194,3 em P2 e 270,8 em P3. Nas comparações com o teste t, o Par 1 (comparação do período 1 com o período 3) é da subcategoria Processamento de Grupo (comportamentos adequados) obtiveram diferença do P3 para o P1 de -166,00. No teste de Friedman, os resultados tiveram diferenças significativas para p = 0,018. Ainda na Interdependência positiva de comportamentos adequados, obteve-se melhora de 351,36%.

Em contra partida as subcategorias inadequadas apresentaram um importante declínio ao longo da pesquisa, apresentando média 193 em P1, 133 em P2 e 44,8 em P3. Nas comparações com o teste t, o Par 1 (comparação do período 1 com o período 3) é da subcategoria Processamento de Grupo (comportamentos adequados) obtiveram diferença do P3 para o P1 de 148,25. No teste de Friedman, os resultados tiveram diferenças significativas para p = 0,039. Ainda na Interdependência positiva de comportamentos adequados, obteve-se redução de 59,51%.

Os referidos dados estão dispostos no gráfico abaixo.

Gráfico 10: Subcategorias adequadas e inadequadas ao Processamento de Grupo



O gráfico 8 demonstra que nossos sujeitos utilizavam-se de reclamações, solicitações e confirmações desde o primeiro período da pesquisa, mas também manifestavam com maior freqüência comportamentos que eles mesmos julgavam como inapropriados, como demonstra a média alta em P1 das subcategorias inadequadas ao Processamento de grupos. Contudo, observa-se que estas subcategorias apresentaram declínio significativo de P2 para P3, o que sugere que os sujeitos com deficiência intelectual tomavam gradualmente consciência de aspectos que poderiam [ou não] comprometer o andamento das atividades em grupo, assim como demonstraram superar o uso de comportamentos que eles mesmos julgavam como inadequados.

A seguir apresentaremos, excepcionalmente, os comportamentos considerados positivos e posteriormente os inadequados a categoria Processamento de grupos.

5.5.1. Comportamentos inadequados ao Processamento de Grupo

As subcategorias adequadas ao Processamento de Grupo apresentaram progressão positiva ao longo da pesquisa, uma vez sua freqüência alcançou média 105 em P1, 194 em P2 e 271 em P3, como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 10- comportamentos inadequados ao Processamento de grupo

APRENDIZAGEM COOPERATIVA / PROCESSAMENTO DE GRUPO									
SUBCAT. ADEQ. PROC. GRUPO	**P1 (1ª a 5ª Sessão)**			**P2 (16ª a 20ª Sessão)**			**P3 (31ª a 35ª Sessão)**		
	Mín.	**Máx.**	**Méd.**	**Mín.**	**Máx.**	**Méd.**	**Mín.**	**Máxi.**	**Méd.**
1. Antes de dizer sua opinião confirma se a palavra anterior já tinha acabado	0	2	**1**	2	4	**2,75**	0	5	**2,75**
2. Escreve espontaneamente e pergunta se sua escrita está certa	16	32	**26,75**	4	9	**6,25**	2	7	**4**
3. Pergunta aos colegas do grupo se falta ainda alguma coisa para terminar ou concluir a atividade	0	8	**2,25**	1	4	**2,75**	4	9	**6,75**
4. Sugere uma solução/ideia para problemas no interior do grupo	0	1	**0,25**	0	1	**0,25**	1	4	**2,5**
5. Reclama e/ou relembra ao grupo o uso (ou a falta do uso) dos instrumentos simbólicos ou a regra do pedido de poscionamento para falar	2	5	**3,5**	13	17	**15**	7	11	**8,75**
6. Reclama com o colega do grupo que está falando em voz alta	0	0	**0**	0	9	**2,25**	0	5	**2,75**
7. Discuti com seus colegas sobre a aplicabilidade dos instrumentos simbólicos (placas com a imagem das boquinhas)	3	7	**4,5**	3	6	**4,5**	0	0	**0**
8. Pede permissão para falar no grupo ou faz uso correto da regra dos instrumentos simbólicos (placas com as boquinhas)	43	65	**50,5**	82	158	**106**	128	294	**211,3**
9. Faz uso da regra dos instrumentos simbólicos após intervenção dos colegas ou mediação da pesquisadora	12	19	**16**	48	62	**54,5**	17	46	**32**
Total Proc. Grupo subcat. Adeq.	***93***	***124***	***105***	***162***	***257***	***194***	***201***	***362***	***271***

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados supracitados demonstram que nossos sujeitos chamavam à atenção principalmente para o uso [inadequado ou não] dos instrumentos simbólicos (placas com a imagem das boquinhas), bem como quanto a não utilização dos mesmos durante as atividades, como revelam as subcategorias *5. Reclama e/ou relembra ao grupo o uso (ou a falta do uso) dos instrumentos simbólicos ou a regra do pedido de posicionamento para falar*; e *7. Discuti com seus colegas sobre a aplicabilidade dos instrumentos simbólicos (placas com a imagem das boquinhas).*

A subcategoria 5 centra-se no ato de reclamar sobre a falta do uso dos instrumentos simbólicos ou ao desrespeito à regra dos mesmos. Esses comportamentos, respectivamente ocorreram principalmente em P1 e P2, e em P3. No terceiro período os sujeitos reclamavam (especificamente) sobre o descumprimento da regra e não sobre o uso dos instrumentos porque neste período todos os grupos não mais utilizavam esses instrumentos. Esse tipo de comportamento ocorreu poucas vezes em P1 porque os sujeitos ainda estavam apreendendo as regras de como utilizar os referidos materiais, assim como porque também posicionavam-se no grupo geralmente sob estímulo da pesquisadora; essa interpretação corrobora com o índice alto da subcategoria inadequada 4 [Fala ao mesmo tempo que seus colegas de grupo, utilizando os instrumentos simbólicos de forma inadequadas], cuja média neste período foi 63.

A subcategoria 7 ocorreu somente nos dois primeiros períodos da pesquisa. Consideramos que este tipo de comportamento (discutir) não mais ocorreu em P3 porque neste período os colegas dos grupos demonstravam aceitar sem protestar as reclamações dos sujeitos com deficiência intelectual, então estes, portanto, não mais discutiam sobre o fato – é importante destacar que no primeiro período a relação entre os nossos sujeitos e seus colegas de grupo apresentou fragilidades de natureza socioafetivas, o que permitia que as considerações e/ou reclamações por parte dos primeiros fossem constantemente contestadas.

Ainda quanto aos dados nossos sujeitos também pediam permissão para falar no grupo como evidência a subcategoria *8. Pede permissão para falar no grupo ou faz uso correto da regra dos instrumentos simbólicos (placas com as boquinhas),* Este comportamento obteve média significativa em P1 [50,5] e uma progressão positiva ao longo de P2 e P3 [106; 211,3, respectivamente]. Também faziam uso coerente da regra atribuída aos instrumentos no período em que os sujeitos não mais utilizavam-nos (P3), como mostra a subcategoria *9. Faz uso da regra dos instrumentos simbólicos após intervenção dos colegas ou mediação da pesquisadora.* Esta ultima ainda se fez presente em P3, demonstrando que, apesar das médias da subcategoria 8 demonstrar que os sujeitos compreenderam a regra dos instrumentos e sabiam como aplicá-las, eles ainda oscilavam, necessitando de intervenções até o ultimo período.

Os sujeitos também chamavam atenção para o tom alto da voz e seus colegas, principalmente em P2 e P3. Em P1 esse comportamento não ocorreu devido, provavelmente, pelos conflitos socioafetivos entre nossos sujeitos e os colegas de

grupos, além de aspectos já discutidos anteriormente como timidez em excesso, baixa autonomia, comportamentos que sugeriam subserviência, e dentre outros.

Também averiguamos como aspecto positivo do Processamento de grupo a solicitação de opiniões aos colegas por parte dos nossos sujeitos expressas pelas subcategorias 1. Antes de dizer sua opinião confirma se a palavra anterior já tinha acabado; 2. Escreve espontaneamente e pergunta se sua escrita está certa; 3. Pergunta aos colegas do grupo se falta ainda alguma coisa para terminar ou concluir a atividade.

A subcategoria 2 obteve índice significativo em P1 [média 26,75], mas apresentou uma importante redução ao longo dos demais períodos. Consideramos que este índice inicial tenha decorrido da falta de credibilidade em seus próprios recursos evidenciada nas primeiras sessões da pesquisa. Como foi demonstrado na analise das subcategorias inadequadas à Interdependência positiva nossos sujeitos apresentaram resistência em escrever espontaneamente, e quando a faziam solicitavam constantemente a confirmação se estavam escrevendo corretamente ou não. No decorrer de P2 comportamentos de insegurança em relação à escrita espontânea foram, gradualmente, superados por meio, sobretudo, do encorajamento de comportamentos pró-ativos.

Por fim, averiguamos também como aspecto positivo do Processamento de Grupo a iniciativa de sugerir uma solução/idéia para problemas no interior do grupo, ilustrada pela subcategoria 4. Essa subcategoria, apesar dos índices baixos em P1 [0,25] e P2 [0,25], apresentou uma evolução significativa em P3 obtendo média 2,5.

Lopes e Silva (2008) ao tratarem sobre o processamento de grupo afirmam que os alunos devem centrar-se nos objetivos do grupo a fim de melhorar suas competências, construindo consciência do seu comportamento e da repercussão desta sobre seus colegas de grupo. Os autores citam um exemplo que consideramos um importante ilustrativo para nosso estudo, uma vez que demonstra que como a inserção das crianças em situações de discussão com os colegas possibilita a construção de estratégias para melhorar a dinâmica no grupo. Nas palavras dos autores “Se envolvem numa discussão a propósito da troca dos marcadores durante a criança de um mural coletivo, podem pensar em meios de melhorar a partilha quando tiverem novamente de o fazer” (LOPES, SIL, 2008, p. 21).

Em concordância com os autores acima citados os comportamentos ilustrados na subcategoria 4 emergiram em momentos de discussão/debate no grupo.

A emergência desse tipo de comportamento [dar sugestões para solucionar problemas] é de suma importância para nosso estudo, uma vez que a presença de algum tipo de fragilidade metacognitiva nas pessoas com deficiência intelectual se faz presente na literatura, segundo Poulin, *et. al.*[61] (2014). Esses sujeitos não chegam ou dificilmente se envolvem no processo metacognitivo de auto-regulação, conhecido como "conhecimento em ação" quando estão em situações de aprendizagem ou de resolução de conflitos.

5.5.2. Comportamentos inadequados ao Processamento de Grupo

A tabela abaixo demonstra as subcategorias consideradas inadequadas ao Processamento de Grupo.

Tabela 11 – subcategorias inadequados ao Processamento de grupo

APRENDIZAGEM COOPERATIVA / PROCESSAMENTO DE GRUPO									
SUBCAT. INADEQ. PROC. GRUPO	**P1 (1ª a 5ª Sessão)**			**P2 (16ª a 20ª Sessão)**			**P3 (31ª a 35ª Sessão)**		
	Mín.	**Máx.**	**Méd.**	**Mín.**	**Máx.**	**Méd.**	**Mín.**	**Máx.**	**Méd.**
1. Demonstra ficar confuso porque os colegas falam ao mesmo tempo ou ditam as letras de forma mecânica	22	38	**29,5**	2	5	**3,25**	0	3	**1**
2. Demonstra ficar confuso porque os colegas fazem uso de adivinhações para descobrir a letra que deveria escrever	2	12	**7,5**	0	0	**0**	0	0	**0**
3. Fala ao mesmo tempo em que seus colegas de grupo, sem utilizar o instrumento simbólico (placas com as boquinhas)	53	156	**93**	53	88	**64,5**	0	0	**0**
4. Fala ao mesmo tempo que seus colegas de grupo, utilizando os instrumentos simbólicos de forma inadequadas	48	78	**63**	53	98	**65,3**	0	0	**0**
5. Fala ao mesmo tempo que seus colegas de grupo, desrespeitando a regras dos instrumentos simbolicos durante o	0	0	**0**	0	0	**0**	22	58	**43,8**

[61] POULIN, Jean Robert. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. SILVA, Camila Barreto. GOMES, Adriana Leite Limaverde. Expérience d'apprentissage d'inspiration socioconstructiviste de la lange écrite chez des élèves ayant une déficience intellectuelle intégrés em classe ordinaire. In: Déficience Intellectuelle et autisme. Presses de l'Université du Quebec, pp. 167-220, 2014.

periodo em que estavam os mesmos									
Total subc. Inadeq. Proc. Grupo	***144***	***270***	***193***	***109***	***159***	***133***	***22***	***61***	***44,8***

Fonte: Dados da pesquisa

As subcategorias supracitadas ilustram comportamentos que inadequados ao longo dos três períodos que, por sua vez, eram chamados atenção pelos próprios sujeitos com deficiência intelectual quando exprimiam seus pontos de vistas em relação ao andamento das atividades em grupo.

As subcategorias *3. Fala ao mesmo tempo em que seus colegas de grupo, sem utilizar o instrumento simbólico (placas com as boquinhas)* e*4. Fala ao mesmo tempo que seus colegas de grupo, utilizando os instrumentos simbólicos de forma inadequadas* se referem ao desrespeito à fala do outro em grupo. Este aspecto, conforme foi apresentado nas subcategorias adequadas, foi chamado a atenção por nossos sujeitos ao longo dos três períodos da pesquisa.

A subcategoria *5. Fala ao mesmo tempo que seus colegas de grupo, desrespeitando a regras dos instrumentos simbólicos durante o período em que estavam os mesmos*, também trata sobre fala em momentos inadequados da discussão em grupo, mas em P3, momento em que os grupos não mais estavam com os instrumentos simbólicos. O índice dessa subcategoria corrobora com as médias da subcategoria adequada 9. Faz uso da regra dos instrumentos simbólicos após intervenção dos colegas ou mediação da pesquisadora, pois demonstra que, mesmo nossos sujeitos apresentando certa autonomia na utilização das regras que regiam os referidos instrumentos, as vezes, eles ainda necessitavam de intervenções.

As subcategorias 1. Demonstra ficar confuso porque os colegas falam ao mesmo tempo ou ditam as letras de forma mecânica e 2. Demonstra ficar confuso porque os colegas fazem uso de adivinhações para descobrir a letra que deveria escrever, ilustram momentos em que nossos sujeitos demonstravam estar confusos, mas também não solicitavam ajuda de seus colegas, tão pouco interviam para que os mesmos modificassem suas ações. Tais hesitações podem ter decorrido da fragilidade nas relações de interdependência entre nossos sujeitos e seus colegas de grupo nos períodos em que estas subcategorias mais ocorreram [P1 e P2].

A seguir apresentaremos o capítulo que trata acerca da análise dos pré e dos pós-testes de escrita nos dois grupos da pesquisa, experimental e controle.

6. APRENDIZAGEM COOPERATIVA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ANÁLISE PSICOGENÉTICA DA LÍNGUA ESCRITA EM CONTEXTO DE SALA DE AULA COMUM

A fim de investigar se a metodologia da Aprendizagem Cooperativa constitui-se fator de evolução psicogenética da língua escrita de alunos com deficiência intelectual em sala comum aplicamos pré-testes e pós-testes de modo a verificar se houve ou não evolução conceitual na língua escrita entre os alunos que participaram das sessões de interação em grupo, e àqueles que integravam o grupo controle.

Os resultados de nossos dados nos permitiram investigar os comportamentos dos quatro sujeitos que integraram o grupo experimental de modo a analisar a emergência de comportamentos considerados pró-ativos durante as sessões de interação e atitudes protagonistas (como sujeito da ação) na construção de suas produções escritas em contexto de cooperação.

Na presente análise não trataremos os textos produzidos durante as sessões de escrita em grupo, visto que estes textos foram construídos coletivamente, mediante a participação de outros alunos da sala. Abordaremos, sim, os pré-testes e pós-teste de escrita dos seis sujeitos de nosso estudo, pois eles nos permitiram inferir sobre as hipóteses de escritas originais desses alunos antes e depois da pesquisa. Ressaltamos também que não abordaremos as avaliações de leitura no interior desta tese.

Nos pré e pós-testes de escrita foram evidenciadas marcas da apropriação do sistema de escrita alfabética que evidenciaram a busca dos nossos sujeitos com deficiência intelectual em compreender a escrita, propondo-se questionamentos, problemas, mas também soluções para a resolução dos mesmos. Essa busca foi identificada em diferentes colocações de nossos alunos, como por exemplo, ao se perguntarem se uma determinada letra é a mesma de uma palavra com o mesmo som inicial (“é o R de rato?”) ou quando observamos as inúmeras tentativas de “descobrir” como escrevia um determinado som pronunciado (“pa, pa, pa, como é pa, tia?” É o de fada?). Essas e outras colocações ilustraram a exploração de nossos alunos com deficiência sobre este “objeto cultural, que é a escrita” como sujeitos da ação de sua aprendizagem, ou como nos fala Ferreiro e Teberosky (1999, p. 17) ao tratar de crianças sem deficiência “um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica em particular”.

Diante do exposto organizamos nossos dados a partir de marcas de apropriação da escrita, classificando-as em duas categorias de escritas: marcas de escritas iniciais e marcas de escritas avançadas.

Consideramos marcas de escritas iniciais àquelas que caracterizam estágios iniciais da apropriação do sistema alfabético em que os sujeitos utilizam-se de sistemas de diferenciação para distinguir os escritos dos desenhos, mas também as palavras entre si.

As marcas de escritas consideradas avançadas são aquelas em que nossos sujeitos demonstraram compreender o sistema de escrita alfabética, de modo a responder *o que* as letras notam, e o *como* notam (FERREIRO, 2012; FERREIRO, TEBEROSKY, 1999; MORAIS, 2012), ou seja, marcas que demonstram hipóteses que se aproximam de uma escrita alfabética ou que se perfazem deste nível conceitual de escrita. É importante destacar que as crianças com nível conceitual silábico já sabem que a escrita nota a pauta sonora da palavra, contudo, compreendem inicialmente que se nota uma letra ou um caractere para cada unidade silábica (COUTINHO, 2005), ou seja, suas hipóteses de escritas centram-se na segmentação silábica de correspondência termo-a-termo entre a unidade menor e o caractere ou a letra escrita na pauta (TEBEROSKY, COLOMER, 2003).

Os dados do pré-teste e do pós-teste de escrita apresentaram 22 marcas de apropriação do sistema de escrita alfabética dentre os seis sujeitos com deficiência intelectual (quatro do grupo experimental e dois do grupo controle). Dessas, 14 marcas constituem os processos iniciais de escritas, e 8 marcas foram consideradas mais avançadas por aproximarem-se da hipótese alfabética.

A organização dos nossos dados permitiu analisar a evolução dos nossos sujeitos (grupo experimental e controle) dentre as duas etapas de avaliação da língua escrita. Para tanto, a fim de apresentarmos a evolução desses dados apresentaremos a priori à análise das marcas da apropriação da escrita que caracterizam os processos iniciais, demonstrando a maior e a menor incidência destas dentre os grupos e em quais sujeitos.

Posteriormente, apresentaremos os dados das marcas da apropriação da escrita que se aproximam da escrita alfabética, perfazendo o mesmo caminho de organização dos dados anteriores: evidenciando as maiores e menores incidências dentre as marcas de apropriação, em quais grupos ocorreram essas incidências e em quais sujeitos.

Apresentaremos a seguir a analise das marcas da apropriação da escrita que caracterizam a categorias dos processos iniciais de escrita.

6.1. MARCAS DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA: PROCESSOS INICIAIS

As marcas que caracterizam os processos iniciais da escrita ilustram hipóteses iniciais acerca do funcionamento do sistema alfabético. Essas marcas, por sua vez, são caminhos ainda elementares de interpretação desse funcionamento, mas também se constituem aportes de possibilidades para o desenvolvimento da escrita.

As 14 marcas que caracterizam a presente categoria foram organizadas em três subcategorias de escrita: Marcas intra e interfigurais da escrita: aspectos quantitativos e qualitativos de diferenciação de escritas espontâneas; Marcas de escrita com apoio na pauta oral: correspondência silábica com e sem valor sonoro com as diferentes unidades linguísticas (letras, sílabas); Marcas de escrita da frase com e sem a presença da relação entre elementos da frase oral e elementos da frase escrita.

A tabela 12 apresenta as três subcategorias que compõe as marcas menos avançadas de apropriação do sistema de escrita e suas respectivas características.

Tabela 12- marcas de apropriação da escrita: processos iniciais

CATEGORIA - MARCAS DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA MENOS AVANÇADAS	
SUBCATEGORIAS	**CARACTERISTICAS DA ESCRITA**
Marcas intra e interfigurais da escrita: aspectos quantitativos e qualitativos de diferenciação de escritas espontâneas	1. Aspectos intrafigurais/eixo quantitativo e qualitativo: exigência mínima de letras e de variação
	2. Aspectos interfigurais qualitativos
	3. Escreve com letras que compõe seu repertorio pessoal
	4. Escreve somente uma letra para representar a palavra monossílaba (rã)
	5. Escrita silábica justaposta
	6. Interpretação das letras excedentes como outra palavra que pertencem ao objeto congruente
	7. Interpretação das letras excedentes por meio do prolongamento sonoro da palavra pronunciada
	8. Interpretação das letras excedentes como elemento coringa
Marcas de escrita com apoio na pauta oral: correspondência silábica com e sem valor sonoro com as diferentes unidades linguísticas (letras, sílabas)	9. Escrita silábica sem valor sonoro
	10. Escrita silábica com valor sonoro parcial, mas em desordem durante o registro
	11. Escrita silábica com valor sonoro atribuído às algumas letras da pauta escrita
	12. Escrita silábica com valor sonoro
Marcas de escrita da frase com e sem a presença	13. Considera o artigo na pauta oral, incluindo-o

da relação entre elementos da frase oral e elementos da frase escrita	na escrita do substantivo (uma letra para os dois), mas na leitura o desconsidera
	14. Considera todos os elementos linguísticos na oração (substantivo e verbo), inclusive o artigo definido.

Fonte: banco de dados da pesquisa

Nos próximos subitens, passaremos a discutir as características da escrita menos avançadas numa perspectiva evolutiva, com base em cada uma das categorias elencadas na tabela 12.

6.1.1. Marcas intra e interfigurais da escrita: aspectos quantitativos e qualitativos de diferenciação de escritas espontâneas

As marcas intra e interfigurais de natureza quantitativas e qualitativas de diferenciação de escritas espontâneas apresentaram oito características, evidenciadas dentre os seis sujeitos com deficiência intelectual de nosso estudo.

As car*acterísticas intrafigurais e interfigurais de natureza quantitativa e qualitativa* ocorreram em um maior número de sujeitos, em cinco deles, sendo três do grupo experimental (Marcos, Ycaro e Paulo) e dois do grupo controle (Cauan e Kaue). Ressaltamos que os sujeitos manifestaram essas características no pré-teste. No pós-teste essas características foram evidenciadas apenas na escrita da palavra rã em um dos sujeitos no grupo experimental (Gustavo), e, em todas as palavras produzidas pelos dois sujeitos do grupo controle.

As demais características dessas marcas intra e interfigurais apresentaram ocorrência quantitativamente semelhante, a saber.

A *escrita de palavras com letras que compõe o repertório pessoal* foi evidenciada no pré-teste da frase de um sujeito do grupo experimental (Paulo). Também somente no pré-teste de um sujeito deste grupo (Gustavo) verificamos a escrita da palavra rã por *meio de uma única letra*. Aqui é o Kauê no pós-teste

A *escrita de palavras com justaposição* foi observada nas produções de dois sujeitos do grupo experimental (Gustavo e Paulo) nas palavras gato, pássaro, tubarão e lagartixa, ambos nos pré-testes.

Em nossa pesquisa, a interpretação das letras excedentes apresentaram três aportes: *interpretação com base no objeto congruente*, com *base no prolongamento sonoro*, e com base no *elemento coringa*.

A interpretação dos elementos excedentes com base no *objeto congruente* foi observada nas produções dos pré-testes de dois sujeitos do grupo experimental (Marcos e Ycaro), e em um sujeito do grupo controle (Cauan). No pós-teste deste aluno averiguamos também a presença desse tipo de interpretação, mas somente na escrita da palavra rã.

A interpretação da *escrita com base no prolongamento sonoro* foi evidenciada nos grupos de sujeitos, dois do experimental (Gustavo e Ycaro), e dois do grupo controle. Observamos esse prolongamento na interpretação que Cauan fazia de sua frase escrita, e por Kaue na escrita de todas as palavras. No pós-teste averiguamos esse prolongamento somente nas produções de Kaue.

Por fim, A interpretação dos elementos excedentes com base no *elemento coringa* foi observada somente em Kaue, sujeito do grupo controle.

Para nossa análise partiremos dos resultados referente a característica com maior incidência: intrafigurais e interfigurais de natureza quantitativa e qualitativa.

No campo da língua escrita as marcas intra e interfigurais aparecem como formas de diferenciar as produções espontâneas, de modo que elas possam ser interpretáveis. As marcas de diferenciação ocorrem, inicialmente, sob os aspectos intrafigurais (FERRIERO, 1990, 2010; FERREIRO, TEBEROSKY, 1999; MORAIS, 2012; SINCLAIR, 1990). Neste período as crianças estabelecem condições para legitimizar o texto, de forma que ele possa ser interpretável. Para isso utiliza-se de formas de diferenciação intrafigurais e interfigurais, sob os eixos quantitativos e qualitativos.

As marcas intrafigurais quanto ao eixo quantitativo expressam uma exigência mínima de letras, ou de grafismos não icônico para que possamos atribuir alguma significação ao escrito (FERREIRO, 1990, 2010) - a autora destaca que o mais adequado não é dizermos “letras”, mas sim grafema não icônico, pois essas marcas para as crianças funcionam como letras, uma vez que suas características gráficas com o alfabeto, inicialmente, não são consideradas.

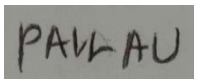
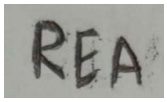
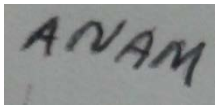
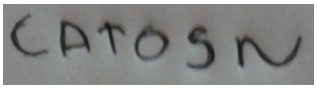
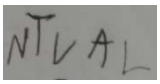
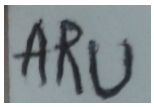
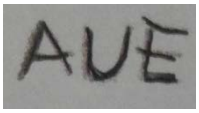
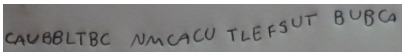
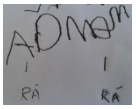
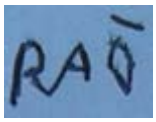
Essa exigência quantitativa emerge, segundo Morais (2012), como hipótese original da criança para distinguir as palavras que existem no seu redor, uma vez que na língua alfabética existem poucas palavras com uma ou duas letras. As crianças, portanto, levantam a hipótese de que se faz necessário ter pelo menos três caracteres (ou grafismos não icônico) para que uma palavra seja palavra.

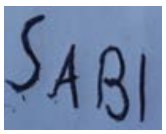
No eixo qualitativo ainda no aspecto intrafigural as crianças julgam que não se pode ler algo se a sequência de letras for igual, mesmo contendo três marcas gráficas (OOO / ***). Nas palavras de Ferreiro (1990) “o que é inte rpretável não é um letra isolada, mas uma série que deve preencher duas condições essenciais: ter uma quantidade mínima e não apresentar a mesma letra repetida (variação intrafigural)”.

As marcas intrafigurais quantitativa e qualitativa se fizeram presente nos pré-testes dos quatro sujeitos do grupo experimental (Gustavo, Marcos Ycaro e Paulo) e nos dois do grupo controle (Cauan e Kaue). Essas marcas foram observadas novamente no pós-teste, na escrita das cinco palavras pelos sujeitos do grupo controle, e somente na escrita da palavra rã em um sujeito do grupo experimental (Gustavo). Quanto aos demais sujeitos deste grupo, observamos, somente, o critério de quantidade mínima na escrita desta mesma palavra (rã).

A seguir apresentaremos alguns exemplos dessas marcas intrafigurais quantitativa e qualitativa observadas no pré-teste e no pós-teste de ambos os grupos na escrita da palavra rã.

Tabela 13 - Marcas Intrafigurais Quantitativa e Qualitativa

MARCAS INTRAFIGURAIS QUANTITATIVA E QUALITATIVA			
GRUPO EXPERIMENTAL		**GRUPO CONTROLE**	
Pré-teste/RÃ	**Pós-teste/RÃ**	**Pré-teste/RÃ**	**Pós-teste/RÃ**
PAULO 	PAULO 	CAUAN 	CAUAN 
YCARO 	YCARO 	KAUE 	KAUE 
MARCOS 	MARCOS 		
	GUSTAVO		

Fonte: banco de dados da pesquisa

As imagens das produções explicitadas no tabela 13 evidenciam que no pré-teste Marcos (***AOMOM***), Ycaro (***NTVAL***) e Paulo (***PALLAU***) apresentaram características que correspondem ao aspecto quantitativo e qualitativo de escrita quando solicitados a escrever a palavra rã.

Do ponto de vista evolutivo, identificamos avanços conceituais nos sujeitos do grupo experimental na fase do pós-teste na escrita desta mesma palavra. As produções de Marcos (***RAÕ***), Ycaro (***ARU***) e Paulo (***REA***) indicam essa evolução, visto que eles apresentaram escritas com correspondência sonora, apesar da presença do critério de quantitativo. Observamos que os participantes desse grupo levantaram hipóteses de que a palavra rã iniciava com as letras R e A – detalharemos essa antecipação da formação das silabas iniciais na próxima categoria de escrita – como mostram os trechos a seguir:

> *Ycaro afirmou ouvir o som da letra A e mais outra, não especificando. Após verbalizar a palavra por alguns instantes afirma de forma insegura ser a letra R, a saber: "rãã (escreveu a letra A), rã, rã, ããã (escreveu a letra R)". Pergunta: "rãã, ããã, é o U?" (escreve a letra U).*

> *Paulo afirmou começar com as letras R e E, escrevendo-as corretamente, em seguida acrescentou a letra A, prolongando o som até a última letra quando realizou a leitura.*

Nos pré-testes Cauan (***ANAM***) e Kaue (***AUE***) produziram uma sequência de letras, quando solicitados a escrever a palavra rã. Do ponto de vista evolutivo, os resultados do pré- e do pós-testes indicam que os sujeitos do grupo controle (Cauan e Kaue) apresentaram uma escrita com hipóteses menos evoluídas, visto que eles registraram uma sequência de letras não repetidas sem coordenar com o valor sonoro das sílabas (***CATOSN*** / ***CAUBBLTBC NMCACU TEEFSUT BUBCA***).

Ao compararmos a escrita do grupo controle com a do grupo experimental, verificamos que os dois sujeitos do primeiro grupo levantaram hipóteses menos

avançadas do que a produção registrada pelas crianças do segundo grupo (experimental).

Ainda quanto às marcas intrafigurais, Ferreiro (1990, p. 29) explica que este termo é utilizado no atual contexto com as mesmas propriedades que Piaget e Garcia (1980) utilizaram para distinguir os períodos da organização do pensamento cientifico e também da psicogênese. A autora explica que esse termo se faz pertinente ao tratarmos das características da evolução da língua escrita, uma vez que, posteriormente as crianças avançam na elaboração de novas formas de diferenciação, agora no campo dos aspectos interfigurais, como veremos posteriormente.

As marcas interfigurais emergem porque os critérios quantitativos e qualitativos intrafigurais são absolutos e não relativos, ou seja, "elas não permitem comparar as escritas entre si, mas estabelecer quais delas podem ou poderão ser interpretáveis" (FERREIRO, 1990, p. 29). Nos aspectos interfigurais o critério de quantidade mínima observado no campo intrafigurais permanece, mas há um avanço conceitual no eixo qualitativo, pois as crianças buscam marcas diferenciais *entre* (grifo da autora) as escritas espontâneas e uma coordenação com o eixo quantitativo.

Para alguns autores (MORAIS, 2012; FERREIRO; 2010; FERREIRO E TEBEROSKY, 1999) a hipótese de variedade de letras evidencia-se quando a criança descobre duas das regras do sistema de escrita alfabético, o primeiro refere-se a descoberta de que não se pode ler sequências de letras em que todas são iguais; a segunda descoberta é a de que existem sequências diferentes de escrita das letras para cada palavra, ou seja, não se pode se escrever palavras diferentes com as mesmas letras, obedecendo uma mesma ordem.

Em nossa pesquisa as marcas interfigurais foram identificadas em todas as palavras do grupo controle no pré e no pós-teste (Cauan e Kaue).

No pré-teste do grupo experimental (Gustavo, Marcos, Ycaro e Paulo) o que diferenciava as palavras entre si não eram marcas interfigurais, mas ensaios de correspondência sonora, ou seja, essa característica não foi evidenciada porque as palavras apresentaram marcas de correspondência sonora em alguns elementos (letras) da escrita espontânea, como veremos posteriormente nessa categoria. No pós-teste deste grupo essas marcas também não foram evidenciadas, tendo em vista mudança no nível conceitual de escrita nesses sujeitos - as marcas que tratam dessa evolução serão apresentadas na categoria das marcas avançadas.

O tabela 14 ilustra as marcas interfigurais evidenciadas somente no pré e no pós-teste dos sujeitos do grupo controle.

Tabela 14- marcas interfigurais quantitativas e qualitativas no grupo controle

GRUPO CONTROLE			
CAUAN		**KAUE**	
PRÉ-TESTE	**PÓS-TESTE**	**PRÉ-TESTE**	**PÓS-TESTE**
RÃ – ***ANAM***	RÃ - ***CATOSN***	RÃ - ***AUE***	RÃ – ***CAUBBLTBC NMCACU TLEFEUT BUBCA***
GATO - ***NA***	GATO - ***TOSUE***	GATO – ***EL3***	GATO – ***UBUBUÊCAUBLATLUBUEBUETE A***
PÁSSARO - ***AMA***	PÁSSARO - ***TOSUA***	PÁSSARO – ***3TE***	PÁSSARO - ***EBUANMRPSUASUETUNAU***
TUBARÃO - ***CAO***	TUBARÃO - ***TOSUTOS***	TUBARÃO - ***UET***	TUBARÃO - ***BLULFLUBUCAUBTFCAUB***
LAGARTIXA - ***RASS***	LAGARTIXA - ***TPSOSA***	LAGARTIXA - ***GEI***	LAGARTIXA - ***FEUEBUEBCAODPOFOSU***

Fonte: banco de dados da pesquisa

Como demonstra o tabela acima, no pós-teste das palavras gato, pássaro, tubarão e lagartixa Cauan diminuiu seu repertório, utilizando o mesmo conjunto de letras (T, P, S, O, A, U) para escrever cada palavra, mudando apenas a variação linear (FERREIRO, 2013). Cauan inicia a escrita das palavras sempre com a mesma letra (T), mudando a terminação de cada uma delas, o que demonstra a hipótese de que palavras diferentes se escrevem de modo diferente.

A fim de analisarmos a presença da letra T nas produções de Cauan, encontramos um sujeito na pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999) que apresentou comportamento semelhante.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 204) evidenciaram a predominância da letra (A) na escrita de cada palavra produzida espontaneamente por um de seus sujeitos (Marisela). É importante destacar que nas produções desta criança a letra A só apareceu no inicio das produções, não sendo repetida, diferente, contudo, de nossos dados em que Cauan também utilizou a letra T no interior das palavras rã (***CATOSN***) e tubarão (***TOSUTOS***). Para as autoras a produção de Marisela não se fez exaustiva, porque a letra A não estava sujeita a variação, e sendo assim, poderia ser interpretado como um "indicador simbólico do começo de escrita". Nos casos apresentados em nossa tese.

Também no pós-teste, Kaue de modo semelhante à Cauan também realiza uma exaustiva combinação entre as letras de modo que cada sequência diferenciava-se entre si para a escrita de cada palavra.

É importante destacar que em alguns casos o repertório de formas gráficas é tão limitado que, para as crianças cumprirem as exigências quantitativas e qualitativas há uma alternância entre a posição dessas formas gráficas, de tal modo que escritos diferentes sejam produzidos de formas distintas das demais, como vimos na escrita das palavras rã (***CAUBBLTBCNMCACUTLEFEUT BUBCA***), gato (***UBUBUÊCAUB LATLUBUEBUETEA***); pássaro (***EBUANMRPSUASUETUNAU***), tubarão (***BLULFLUBUCAUBTFCAUB***) e lagartixa (***FEUEBUEBCAODPOFOSU***) no pós-teste de Kauê (FERREIRO, 1990, 2010; FERREIRO, TEBEROSKY, 1999; MORAIS, 2012; SINCLAIR, 1990). Nas palavras de Ferreiro e Teberosky, (1999, p. 202) as crianças nesse nível expressam "a diferença de significação por meio de variações de posição na ordem linear, descobrindo, dessa maneira, em pleno período pré-operatório, os antecessores de uma combinatória, o que constituiu uma aquisição cognitiva notável".

A seguir apresentaremos a característica que trata da escrita de palavras com letras que compõe o repertorio pessoal.

Quanto à *escrita de palavras com letras que compõe o repertorio pessoal*, Paulo e Kauê foram os únicos dentre os sujeitos do grupo experimental e controle, respectivamente, que apresentaram essas marcas. Paulo apresentou tais marcas somente no pré-teste da palavra rã (***PALLAU***[62]) e na escrita da frase (***AUUTUANTOVANTO***). Kauê apresentou essa característica também no pré-teste da palavra rã (***AUE***) e no pós-teste da palavra gato (***UBUBUÊCAUBLUTLUBUEBUETEA***). Interessante ressaltar que Kaue, de modo diferente de Paulo, registrou letras no pré-teste que correspondem ao valor sonoro do seu nome, apresentando uma significativa regressão de nível entre o pré e o pós-teste de escrita, visto que no primeiro apresentou uma escrita silábica estrita (FERREIRO, 2010) e no pós-teste apresentou marcas que caracterizam o nível pré-silábico.

É válido destacar que a escrita da frase sob estes elementos excedentes ilustra também, outro exemplo da exigência de quantidade mínima e de variação, diante de uma criança que, por sua vez, apresentava um repertório limitado para a escrita. Paulo no pré-teste da frase *O tubarão come peixe* solucionou o conflito de variação utilizando-se das letras de seu repertorio pessoal (pré-nome: Antônio). Na imagem 9 observamos

[62] Lembramos que os nomes dos sujeitos nesta tese são fictícios, mas iniciam com a mesma letra dos nomes originais. Paulo escreveu a palavra rã com letras de seu pré-nome (P, A, N).

duas vezes o inicio da palavra Antônio (ANTO). A escrita da referida frase foi acompanhada pela verbalização das partes da seguinte maneira:

> "o tubarão (escreveu as letras AU) o tubarão (escreveu as letras ATU) come (escreveu a sequencia ANTO) peixe (escreveu a sequencia UANTO)".
> Sua leitura quando solicitada apresentou-se da seguinte forma: AU A(o), TU A(tubarão), NTO U(come), ANTO (peixe).

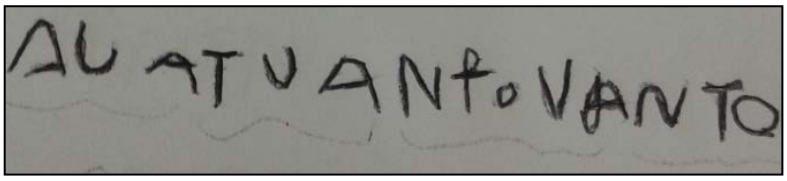


Imagem 9 – escrita da frase no pré-teste por Paulo

Morais (2012) destaca que nós, professores, não devemos interpretar as combinações da imagem acima como algum tipo de jogo combinatório, mas, sim, que as crianças ao lançarem mão desse tipo de hipótese estão realizando uma série de reflexões acerca do sistema de escrita que "correspondem a alguma das 'propriedades' do sistema alfabético". Corroboramos com o autor quando afirma que, se os professores conseguirem compreender essa etapa como uma fase rica em interpretações, inquietações e esforço cognitivo para a apropriação da escrita, poderemos organizar um "ensino mais adequado, não só porque permite as crianças viverem essa descoberta na educação infantil, mas porque inclui atividades intencionalmente planejadas para fazê-las pensar e discutir" as propriedades do próprio sistema de escrita (MORAIS, 2012, p. 57).

A seguir apresentaremos a terceira característica dessa categoria: escrita da palavra Ra com apenas uma letra.

Em nossa tese averiguamos a *escrita da palavra Ra com apenas uma letra* por um sujeito do grupo experimental (Gustavo) somente no pré-teste. Esse tipo de escrita não mais ocorreu em nosso estudo. Segue abaixo a imagem da escrita dessa palavra pelo referido aluno.

Imagem 10 – Pré-teste da palavra Rã de Gustavo

Ferreiro (1990, p. 51) afirma que a criança ao registrar uma letra para uma palavra monossílaba[63] aceita "a consequência inevitável da hipótese silábica (uma única letra para uma palavra que tem apenas uma silaba), deixando assim de lado - talvez provisoriamente - a exigência da quantidade mínima". Acerca dessa exigência é importante destacar que as crianças em um dado momento de suas hipóteses constroem forma de diferenciação entre os escritos (FERREIRO, 1990, p. 27). As crianças utilizam artifícios para solucionarem esse conflito, utilizando a escrita silábica justaposta, a presença do elemento coringa na escrita e o excedente de letras na pauta escrita.

É importante destacar que as crianças de nível silábico se defrontam com conflitos próprios deste nível ao tentarem cumprir as exigências quantitativas e qualitativas de escritas, e também ao tentarem corresponder uma letra para cada unidade pronunciada. Esse tipo de conflito acentua-se ainda mais diante da escrita de palavras monossílabas e dissílabas, visto que, em palavras com uma letra ou duas as crianças deste nível deveriam escrever, respectivamente, com um e dois caracteres a fim de realizarem a correspondência silábica. Contudo, esse quantitativo fere as exigências supracitadas (FERREIRO, 1990, 2010; FERREIRO, TEBEROSKY, 1999; MORAIS, 2012; SINCLAIR, 1990).

A outra característica que constitui as marcas intra e interfigurais da escrita é a justaposição de silabas.

A escrita *silábica justaposta*, segundo Ferreiro (2013), ocorre em um determinado momento crítico da crise da hipótese silábica, assim como outros aspectos, como a alternância grafofônica. Em nosso estudo identificamos marcas que indicam a justaposição de silabas nos pré-testes de dois dos quatro sujeitos do grupo experimental (Gustavo e Paulo), porém em nenhum do grupo controle.

Na escrita de Gustavo essas marcas apareceram nas palavras pássaro (***ACAC***), tubarão (***UAÃU***) e lagartixa (***AXAX***), como demonstram os trechos abaixo:

> *"pássaro, N e o A" (escreveu a letra A).. pássaro (escreveu a letra C) pa, pa, pássaro, papapa, é o A, também, né? (escreveu a letra A novamente); pássaro, passa, ssa, esse aqui é o ssa (escreveu a letra C), passaro". Sua leitura se deu da seguinte maneira: A(pa), C(ssa), A(ro), C(o)*

[63] A autora cita o exemplo da palavra peixe em espanhol pez.

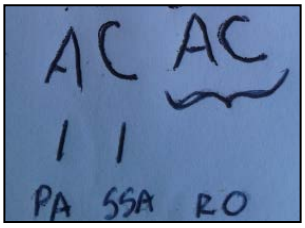


Imagem 11 – Escrita da palavra pássaro o pré-teste de Gustavo

"tu-ba-rão, é o U". E escrevendo esta letra nos perguntou: "é o U né, tia?". Gustavo continuou falando: "tuba, tuba, ba, ba,ba,ba,, é o A (escreveu a letra A), tuba, tubarão, ão, como é o ão, tia?". Antes de nos posicionarmos quanto a colocação, Gustavo antecipa a resposta e diz: "é o A e o ão" (escreve a letra A). Gustavo então começa a levantar outra hipótese: "ão, ão é o A e o U (escreveu somete a letra U e o acento til)". Antes de solicitarmos a leitura, Gustavo olhou para a produção e leu da seguinte maneira: U(tu), A(ba), Ã(ram), U(u)

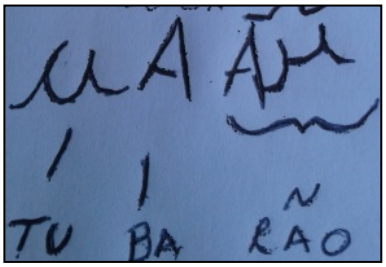


Imagem 12 – Escrita da palavra tubarão o pré-teste de Gustavo

*"lagartixa, xi, né?!". Mas antes de respondermos à colocação o aluno escreveu a letra X, verbalizando a palavra lagartixa constantemente e levantando algumas hipóteses: "lagartixa, N e o A. é o N e o A?" - nesse instante o aluno parou e nos perguntou diretamente acerca de suas hipóteses. Ao pedirmos para o mesmo escrever do seu jeito (do jeito que ele sabia) Gustavo continuou repetindo a palavra: "lagartixa, la, é o A (escreveu a letra A novamente), lagartixa, tixa, xixá (escreveu a letra X novamente) - (**AXAX**). Ao ser solicitada a leitura Gustavo leu da seguinte maneira: A(la), X(gar), A(ti), X(xa)*

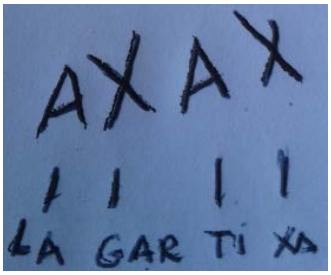


Imagem 13 – Escrita da palavra lagartixa o pré-teste de Gustavo

Na produção de Paulo as marcas de escrita silábica justaposta ocorreram nas palavras pássaro (***PANUSU***), tubarão (***AUTU***) e lagartixa (***LATICA***). Durante a produção escrita Paulo, assim como Gustavo, demonstrou duplicar a escrita das silabas verbalizadas, como ilustram os trechos abaixo:

> "pássaro, passaru (escreveu as letras PA), passaru (escreveu a letra N), passaru (escreveu as letras U); passa (escreveu a letra S) ru (escreveu a letra U novamente)". Sua leitura procedeu da seguinte maneira, passando o dedo sobre toda esta extensão: P(PA), A(A), NUSU(RO).

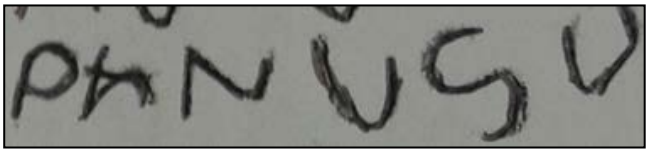


Imagem 14 – Escrita da palavra pássaro o pré-teste de Paulo

> "tuba (escreveu a letra A) rão; tu (escreveu a letra U) barão (escreveu a letra T); tu (escreveu a letra U novamente) barão". Quando solicitado sua leitura procedeu da seguinte maneira: A(tu), U(ba), T(ram), U(u).

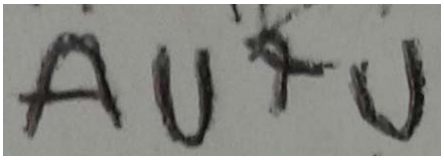


Imagem 15 – escrita da palavra tubarão o pré-teste de Paulo

> "lagartixa, la, L e o A, né?!" (escreveu as letras LA), lagar (escreveu a letra T) tixa, lagarti (escreveu a letra I) xa (escreveu as letras LA)". Quando solicitado sua leitura procedeu da seguinte maneira: L(la), A(gar), TI(ti), L(xa), A(a).

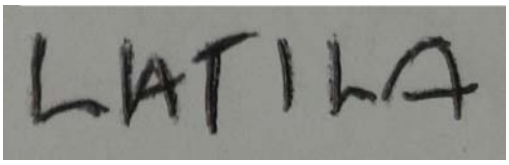


Imagem 16 – escrita da palavra lagartixa o pré-teste de Paulo

Como mostra os trechos transcritos das falas de Gustavo e Paulo, eles repetiam a escrita das mesmas unidades sonoras mais significativas para eles. Este fenômeno também foi observado em uma criança sem deficiência na pesquisa de Ferreiro (2013). A autora relata que uma criança de 5 anos escreveu a priori as letras OA para a palavra so/pa, repetindo constantemente as unidades menores ("so,so,so"; "pa,pa,pa"),

semelhante aos nossos. Em seguida a criança continua, verbalizando a silaba *so* (“so,so,so”) e escreve a letra S, verbaliza a silaba *pa* (“pa,pa,pa”) e insere a letra P – sua produção finalizou da seguinte forma OASP. A autora levanta algumas hipóteses para explicar o fenômeno chamando atenção para a possibilidade da criança ter realizado uma análise das vogais ou dos núcleos vocálicos das silabas. Contudo, Ferreiro (1990, 2013) explica que esse fenômeno centra-se na escrita da mesma unidade, porém a partir de perspectivas distintas ou de “ancoragens diferentes”, uma vez que se constitui de “duas escritas silábicas justapostas” (FERREIRO, 2013, p. 65). É importante ressaltar que nessa justaposição da escrita das duas silabas em nossos sujeitos com deficiência intelectual houve a repetição das mesmas consoantes e das mesmas vogais por Gustavo, o que pode demonstrar a preservação do valor sonoro fixo desses elementos, por exemplo, na palavra pássaro (***ACAC***) a primeira letra A representa a silaba *pa*, primeira letra C representa as silabas *ssaroo*, mas a segunda letra A e a segunda letra C também representam as mesmas silabas. Nos dados de Ferreiro (2013) a criança registra as letras que compõem todo o repertório da palavra solicitada sob o aspecto vocálico e depois sob o aspecto consonântico.

Ainda sobre outras marcas que possibilitam a resolução do conflito cognitivo entre a hipótese silábica e as exigências intra e interfigurais, destacamos as letras excedentes como outra característica das marcas interfigurais quantitativas e qualitativas.

As letras excedentes foram utilizadas e interpretadas por nossos sujeitos sob três aspectos: como outra palavra que pertencem ao objeto congruente (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999), como um prolongamento sonoro da palavra pronunciada (MORIAS, 2012), e como elemento coringa (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999).

As *marcas excedentes como interpretação do objeto congruente* foram observadas durante o pré-teste em dois sujeitos do grupo experimental - Marcos ao escrever a palavra rã e por Ycaro na escrita das palavras gato e tubarão; e por um sujeito do grupo controle, Cauan na escrita da palavra rã. No pós-teste de Cauan também aferimos letras excedentes, mas ao ser questionado ele ora hesitava em responder ora dizia não saber por quê, por isso não podemos aferir se as letras excedentes em suas palavras nessa avaliação referia-se ao objeto congruente.

Marcos ao fazer a leitura das palavras rã, gato e pássaro apontou somente para algumas letras, como demonstra o exemplo a seguir da palavra rã: RÃ- A(rã), **O, M**,

O(rã), **M.** Ao ser questionado sobre as “sobras” (***O, M, M***) em sua leitura o aluno justificou com respostas:

> - Pesquisadora, apontando para as letras excedentes e pergunta: e essas?
> - Marcos olha novamente a produção e diz: é o resto da rã, tia.

De forma semelhante, Ycaro leu sua produção da seguinte maneira: G(ga), T(to), **E**. Questionamos a sobra (***E***) no final da produção e o aluno respondeu: “é o gato. Não, não espera ai”. Neste instante, demonstrando insegurança, repetiu espontaneamente a leitura da palavra, correspondendo desta vez à pauta sonora à pauta escrita, utilizando-se do prolongamento do som final da ultima silaba, G(ga), T(to), E(o). De forma semelhante Ycaro leu a palavra tubarão: tubarão (UETE) - U(tu), E(ba), T(rão), **E**. Ao ser questionado sobre a ausência da letra E respondeu ser o resto da palavra.

Cauan, ao terminar de escrever a palavra rã (***ANAM***) centrou sua leitura somente na primeira letra (A). O aluno, por sua vez, não soube justificar o excedente de letras em sua grafia. Insistimos e o aluno respondeu “é outra coisa daqui”, apontando para a letra A.

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que as crianças diante de letras excedentes tentam interpretá-las. As respostas dos alunos supracitados sugerem uma interpretação com base na significação do objeto, ou seja, a interpretação dessa sobra parece estar relacionada ao cenário da escrita. Corroboramos com esse ponto de vista das autoras ao afirmarem que: “quando no texto se encontra uma ‘sobra’, se faz a hipótese de que estão escritos outros nomes, pertencentes a objetos congruentes com a significação total” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 213).

A seguir apresentaremos o prolongamento sonoro.

O *prolongamento sonoro* foi observado nos pré-testes de Gustavo e Ycaro ambos na palavra gato, respectivamente: [G(ga), U(a), A(tu)]; [G(ga), T(to), E(o)]. Gustavo fez uso desse prolongamento novamente no pós-teste somente na escrita da palavra rã (***SABI***). Esse prolongamento também foi utilizado pelos sujeitos do grupo controle no pós-teste por Cauan somente na frase, e por Kaue em todas as palavras e na frase.

A necessidade de incluir mais uma letra a fim de cumprir as exigências intrafigurais, tendo como solução para a interpretação do excedente o prolongamento sonoro, pode ser ilustrada pelo trecho a seguir na escrita da palavra gato por Ycaro.

> “gatou, gatou, ga, N e o A”. Então escreveu a letra ***G***, verbalizando a silaba ga, e posteriormente escreveu a letra ***U***, verbalizando *tou.* Gustavo continuou: “ga-tou, ga-tou, ga-tou”. Interrompemos no sentido de prosseguir a escrita: “pronto?” E ele respondeu: “não, falta mais uma palavra”. E continuou: “gatou, ga, ga é o A” (escreveu a letra ***A*)**. Sua leitura se deu da seguinte maneira: G(ga), U(a), A(tu).

Destacamos que os prolongamentos sonoros realizados por Kaue no pós-teste configuraram-se de forma distinta daqueles apresentados pelo grupo experimental. Ele, assim como Cauan, não pontuaram as unidades verbalizadas na pauta escrita, fazendo uma leitura que se aproximava da global. No entanto, observamos um esforço por parte desses sujeitos em corresponder a pauta oral à pauta escrita de modo a esgotar o prolongamento até a ultima letra escrita.

Morais (2012, p. 58) afirma que na fase inicial da hipótese silábica a criança ao escrever não planeja a quantidade de letras que irá grafar em relação à quantidade de silabas verbalizadas, mas “ao lê-la busca fazer um ajuste, de modo a esgotar as marcas gráficas com as partes orais que pronuncia”.

É importante destacar que Ferreiro (1990), Teberosky (2001) e Teberosky e Colomer (2003) partem do princípio de que as crianças ao ingressarem no nível silábico apresentam escritas controladas pela segmentação silábica, que podem conter letras sem valor sonoro ou qualquer caractere: “inicialmente a segmentação silábica controla a quantidade de grafias que devem ser escritas” (TEBEROSKY, COLOMER 2003, p. 56).

No período silábico a escrita das crianças são guiadas pelas marcas de diferenciação intrafigurais, mas quando efetuam a leitura do que acabaram de escrever defrontam-se com mais letras do que as silabas da palavra pronunciada. Essa leitura, portanto, configura-se como uma justificação ao fazer correspondência de uma letra a uma silaba verbalizada. As crianças diante disso, em vez de apagarem as letras excedentes fazem rearranjos complexos, repetem a silaba (como vimos no caso de Marcos na escrita da palavra rã - A(rã), O, M, O(rã), M.), juntam letras, principalmente as finais {como vimos também nas palavras pássaro - [M(pa), O, A, A(ssa), D, U(ru)] e gato – [R(ga), E(a), U, P(to), M(o)]} produzidas também por Marcos) ou pulam letras. Esses rearranjos são elaborados com a intenção de alcançar o texto de modo que a pauta seja lida até o ultimo caractere (FERREIRO, 1990).

Apresentaremos a seguir as marcas que caracterizam a presença do *elemento coringa*.

As marcas excedentes nas palavras gato [R(ga), E(a), U, P(to), M(o)] e pássaro [M(pa), O, A, A(ssa), D, U(ru)] no pré-teste de Marcos (grupo controle) podem indicar a presença do elemento coringa, como forma de solucionar o conflito da hipótese silábica e os aspectos intrafigurais. O trecho a seguir exemplifica o procedimento de escrita das referidas palavras.

> Marcos escreveu RE quando verbalizou a silaba ga, e escreveu U ao falar a silaba to (fonema /tu/ - ga*tu*). Posteriormente escreveu mais duas letras PM. Ao ser solicitada a leitura o aluno leu: R(ga), E(a), U, P(to), M(o), prolongando o som das silabas a fim de que as mesmas correspondessem a pauta escrita. Questionamos acerca da letra U que não apareceu em sua pauta oral e Marcos refez a leitura novamente, ajustando o som da silaba inicial da seguinte maneira: R(ga), E(a), U(a), P(to), M(o) - ***REUPM***
>
> "pássaru, pa (escreveu M), ssa (escreveu a letra O), ru, passaru (escreveu a letra A); passaru (escreveu as letras AD) passaru, ru, u (escreveu a letra U)". Quando solicitado leu da seguinte maneira: M(pa), O, A, A(ssa), D, U(ru) - ***MOAADU***

Ao questionarmos sobre a ausência das letras durante a leitura das palavras gato e pássaro, Marcos leu novamente suas produções, prolongando o som das silabas ajustando a pauta escrita à pauta oral.

Para Ferreiro e Teberosky (1999) o elemento coringa ocorre quando as letras começam a ganhar valor silábico fixo. Nas palavras acima aferimos que a letra U apresenta sempre o mesmo valor sonoro. Esse tipo de hipótese apresentada por Marcos demonstra uma fase ainda inicial da presença deste elemento, uma vez que o valor fixo das demais letras ainda não estava constituído. Contudo, aferimos que a escrita da palavra tubarão [(UETE) - U(tu), E(ba), T(rão), **E**] no pré-teste de Ycaro (já apresentado) também pode ser considerado como um elemento coringa. Este aluno ao escrever desconsiderou a última letra (***E***). Contudo, ao questionarmos sobre a ausência desta letra em sua leitura o aluno, como forma de justificar sua resposta (FEREEIRO, 1990) refez a leitura, atribuindo a essa letra uma posição na pauta sonora dada o ajustamento à pauta escrita.

Algumas considerações antes de iniciarmos o próximo ponto

Observamos que as marcas intra e interfigurais constituem características que refletem as hipóteses de apropriação da escrita nos processos iniciais. Nossos dados revelaram que dentre os sujeitos do grupo experimental somente Gustavo no pós-teste da palavra rã apresentou aspectos intra e interfigural. Esse sujeito ao longo do nosso estudo, de fato, ainda apresentou algumas dificuldades na escrita de palavras monossílabas, resolvendo o conflito inserindo mais letras, apesar de ter demonstrado desde o final do segundo período da pesquisa aspectos que sugerem a aquisição da consciência fonológica em relação alguns grafema/fonemas.

Os demais sujeitos deste grupo (Marcos, Ycaro e Paulo) apresentaram o critério de quantidade mínima somente no pós-teste da palavra rã. Esse resultado demonstra que, ao término de nosso estudo, os sujeitos do grupo experimental superaram aspectos conflitantes que a própria escrita silábica apresenta diante das exigências quantitativas e qualitativas para que a produção escrita pudesse ser interpretável.

Quanto ao grupo controle observamos que as marcas intra e interfigurais fizeram-se presentes nos pré e nos pós-testes dos sujeitos deste grupo. O que demonstram que sujeitos não apresentaram marcas que superassem essas hipóteses de fonetização iniciais. É válido ressaltar que os pós-teste de Cauan e Kauê quanto as marcas excedentes demonstraram uma importante regressão conceitual na escrita desses sujeitos.

Dando prosseguimento a análise das marcas iniciais da produção escrita, passaremos no subitem a seguir a analisar a segunda subcategoria que compõe a categoria marcas de apropriação da escrita menos avançadas.

6.1.2. Marcas de escrita com apoio na pauta oral: correspondência silábica com e sem valor sonoro com as diferentes unidades linguísticas (letras, sílabas)

Essa categoria corresponde às diferentes marcas de correspondência silábica apresentadas por nossos sujeitos para interpretação de suas escritas espontâneas no pré e no pós-teste, ou seja, essas marcas emergiram da leitura do produto final, e não durante a produção escrita. Em nosso estudo essas marcas de correspondências silábicas foram organizadas em quatro características que partem da mais elementar a mais evoluída do nível silábico: escrita sem valor sonoro; escrita com valor sonoro parcial, mas com

desordem durante o registro; escrita com valor sonoro limitado a algumas letras da pauta escrita; e escrita com valor sonoro.

Marcas com escrita sem valor sonoro apresentam correspondência termo-a-termo entre as letras/caracteres registrados na pauta escrita e às unidades menores pronunciadas, de modo que essa correspondência não apresenta relação com o valor sonoro dessas unidades.

As marcas de escrita com valor sonoro instável demonstram escritas em que a letra pode representar diferentes unidades silábicas. Contudo, essas marcas mostram-se instáveis porque em outras palavras apresentam correspondência com o valor sonoro da sílaba pronunciada. A escrita com valor sonoro limitado a algumas letras da pauta escrita apresentam produções em que parte desses elementos apresenta correspondência com o valor sonoro. Por fim, a escrita com valor sonoro apresenta correspondência com as marcas da unidade menor.

A emergência dessas características variou dentre os grupos de sujeitos, e quantitativamente nas avaliações, como mostra o tabela 15.

Tabela 15 - Correspondência silábica com e sem valor sonoro com as diferentes unidades linguísticas

	ESCRITA SEM VALOR SONORO	**ESCRITA COM VALOR SONORO PARCIAL, MAS EM DESORDEM DURANTE O REGISTRO**	**ESCRITA COM VALOR SONORO ATRIBUIDO SOMENTE EM ALGUMAS LETRAS DA PAUTA ESCRITA**	**ESCRITA COM VALOR SONORO**
GRUPO EXPERIMENTAL	Paulo – rã (PAVLAU)	Paulo Tubarão (AUTU) – ***A(tu),*** U(ba), T(rã), U(u) Pássaro – PANUSU – ***P(pa), ANU(sa),*** SU(ru)	Paulo Tubarão – (AUTU) – A(tu), U(ba), T(rã), ***U(u)***	Gustavo Rã – A Tubarão – U(tu), A(ba), Ã(rã), U(o)
	Marcos Gato - (REUPM) R(ga), E(a), U, P(to), M(o) Pássaro - (MOAADU) - R(ga), E(a), U(a), P(to), M(o)	Marcos Gato - (REUPM) R(ga), E(a), U, P(to), M(o)	Marcos Lagartixa - (AEIA) - ***A(la),*** E(gar), I(ti), ***A(xa)***	
	Ycaro – rã (NTVAL)	Gustavo Gato – G(ga), U(a), A(to)	Ycaro Gato – (GTE) - G(ga), ***T(to),*** E(o). Pássaro - (PAL) - ***P(pa), A(ssa)***, L(ro) Tubarão - (UETE) -	

			U(tu), E(ba), T(rão), E Lagartixa - (LAH) - ***L(la), A(gar)***, H(tixa)	
	Gustavo Gato – G(ga), U(a), A(to)		Gustavo Pássaro – ***A(pa),*** C(ssa), AC(ro) Lagartixa – ***A(la),*** X(gar), A(ti), ***X(xa)***	
GRUPO CONTROLE	Kaue Rã- AU3 Gato – EL3 Pássaro – 3TE; Tubarão – UET Lagartixa – GEI		Cauan Gato – (AN) – **A(ga),** N(to) Pássaro – (AMA) – **A(pa),** M(ssa), A(ro) Tubarão – (CAO) – C(tu), **A(ba), O(rão)** Lagartixa – (RASS) – R(la), ***A(gar),*** S(ti), S(xa)	
	Cauan em todas as palavra do pós teste			
	Total de sujeitos no pré-teste: 6 Total de incidência da característica nas avaliações no pré-teste: 15 Total de sujeitos no pós-teste: 1 Total de incidência da característica nas avaliações no pó-teste: 5	Total de sujeitos no pré-teste: 3 Total de incidência da característica nas avaliações no pré-teste: 4	Total de sujeitos no pré-teste: 5 Total de incidência da característica nas avaliações no pré-teste: 12	Total de sujeitos no pré-teste: 1 Total de incidência da característica nas avaliações no pré-teste: 2

Fonte: banco de dados da pesquisa

As quatro características de correspondência silábica ocorreram no pré-teste dos sujeitos do grupo experimental e controle. Contudo, no pós-teste a escrita sem valor sonoro foi observada, somente na escrita dos dois sujeitos do grupo controle (Cauan e Kaue).

No pré-teste a característica de correspondência silábica que mais apresentou incidência foi a *escrita sem valor sonoro* e manifestou-se na produção dos seis sujeitos (quatro do grupo controle e dois do grupo controle), e foi observada na escrita de 15 palavras.

A característica relativa à *escrita com valor sonoro atribuído somente em algumas letras da pauta escrita* foi manifestada por cinco sujeitos, sendo os quatro do grupo experimental e um do grupo controle (Cauan). Essa característica foi observada em 12 palavras escritas por esses sujeitos, sendo ela a com maior índice.

Ainda no pré-teste as características de correspondência silábica com menor incidência foram a *escrita com valor sonoro*, manifestada somente por Gustavo nas palavras rã e tubarão, e a *escrita com valor sonoro instável* manifestada por Paulo nas palavras pássaro e tubarão, ambos do grupo experimental.

A característica esc*rita com valor sonoro parcial, mas em desordem durante o registro* foi apresentada por três sujeitos do grupo experimental (Paulo, Marcos e Ycaro) em quatro palavras.

O índice da característica *escrita com valor sonoro atribuído somente em algumas letras da pauta escrita* indica que a correspondência fonológica estava ainda emergindo no processo de apropriação da escrita desses sujeitos no pré-teste. Esse indicativo corrobora com os dados da segunda maior característica dessa categoria, que demonstra a ausência do valor sonoro em 10 palavras dentre cinco sujeitos, sendo quatro delas produzidas por Cauan (sujeito do grupo controle).

Apresentaremos a seguir a característica com maior índice.

As características *escrita com valor sonoro atribuído somente em algumas letras da pauta escrita*, e *escrita sem valor sonoro* são classificadas no contexto pedagógico como escritas silábicas quantitativas, pois a maioria das letras que compõe as palavras com essas características não apresenta valor sonoro correspondente à unidade anunciada (COUTINHO, 2005; MORAIS, 2013). Contudo, em nosso estudo consideramos importante analisar as palavras com as características supracitadas de modo separado, por compreendermos que, apesar dessas palavras apresentarem o mesmo nível silábico, as crianças ao escreverem-nas partiram de hipóteses de correspondência diferentes. Assim como a análise dessas características podem demonstrar os caminhos emergentes para o estabelecimento do valor sonoro das unidades menores levantados pelos sujeitos com deficiência intelectual que integraram nossa pesquisa.

A *escrita sem valor sonoro* foi a segunda característica com maior índice em nosso estudo, contudo os dados centraram-se, principalmente nos pré-testes, uma vez que no pós-teste essa característica da escrita silábica só ocorreu na produção dos dois sujeitos do grupo controle (Cauan e Kaue), visto que os sujeitos os quatro sujeitos do pós-teste apresentaram produções com correspondência sonora.

Dentre os sujeitos com *escrita sem valor sonoro* Kaue apresentou o maior índice, pois esta característica apresentou-se em todas as palavras da avaliação (Rã-

AU3; Gato – EL3; Pássaro – 3TE; Tubarão – UET; Lagartixa – GEI). A escrita desse sujeito demonstrou a interfase entre a hipótese silábica e a exigência dos aspectos intra e interfigurais presente no nível precedente (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999; FERREIRO, 2010, 2013; MORAIS, 2013).

Como observamos no tabela 15 as produções de Kaue não apresentam nenhuma das características das marcas de correspondência sonora. Como já citado anteriormente, a avaliação de tais produções no pós-teste deste aluno indica escrita que caracterizam o nível conceitual pré-silábico, demonstrando uma significativa regressão conceitual quanto à interpretação da língua escrita do ponto de vista da psicogênese.

O pós-teste de Cauan apresentou uma escrita sem valor sonoro e com acréscimos e alternância de letras entre as palavras (aspecto intra e interfigurais). É importante destacar que no pré-teste este aluno apresentava uma escrita com valor sonoro parcial, ou seja, este aluno atribuía o valor sonoro apenas a algumas vogais (a letra A). Ao comparamos os dados do pré e do pós-teste deste aluno aferimos uma regressão conceitual no interior nível em que o aluno se encontrava – podemos exemplifica com a palavra gato no pré e no pós-teste, a saber: A(ga), N(to) / T(ga), O, S(to), U, E.

A característica *escrita com valor sonoro atribuído somente em algumas letras da pauta escrita* ocorreu principalmente na escrita de Ycaro (grupo experimental) e de Cauan (grupo controle) no pré-teste de quatro das cinco palavras escritas por esses sujeitos - gato, pássaro, tubarão e lagartixa - o que demonstra a fase inicial do processo da constituição dos valores sonoros. Suas escritas do ponto de vista de nossa análise não eram tão elementar, pois já apresentavam algum tipo de correspondência sonora, mesmo sendo esta limitada à algumas letras. Ainda sobre as produções dos referidos alunos observamos a estabilidade do valor sonoro da letra A, porém, representando diferentes silabas. Em lagartixa [L(la), **A(gar),** H(tixa)] essa letra representava a silaba *gar*, e na palavra pássaro [P(pa), **A(ssa),** L(ro)] à silaba *ssa* na pauta de Ycaro. Na escrita de Cauan, por exemplo, essa letra representava a silaba *ga* em gato [**A(ga),** N(to)], e a silaba *ba* na palavra tubarão [C(tu), **A(ba),** O(rão)].

Nas produções de Paulo e Marcos a característica *escrita com valor sonoro atribuído somente em algumas letras* só ocorreu na palavra tubarão [A(tu), U(ba), T(rã), U(u)] e em lagartixa [**A(la),** E(gar), I(ti), **A(xa)**], respectivamente.

Na palavra lagartixa produzida por Marcos aferimos, de modo semelhante a Cauan e Gustavo, a representação da letra A em duas silabas diferentes, sendo na

mesma pauta escrita. Esta mesma letra correspondeu a silaba la e a silaba xa - **A(la),** E(gar), I(ti), **A(xa).**

Encontramos dois exemplos nas investigações de Ferreiro (1990) e em Ferreiro e Teberosky (1999) que se aproximam dos nossos dados, porém com sujeitos sem evidencia de correspondência sonoro e outro com correspondência, respectivamente.

Ferreiro (1990) averiguou que um dos seus sujeitos escreveu palavras diferentes atribuindo à letra F a representação de diferentes silabas, tanto entre as escritas quanto no interior de uma mesma palavra. Esse sujeito não apresentava correspondência sonora, mas também, segundo a autora, não apresentou incomodo ao grafar o mesmo F para a ca e para a silaba li na palavra ca-gno-li. Assim como, escreveu esta mesma letra para outras palavras.

Ferreiro e Teberosky (1999) evidenciaram a alternância de representação de vogais dentre sujeitos que apresentavam valor sonoro de vogal estabelecido. Alguns sujeitos escreveram notações com a mesma formação para palavras diferentes (AO – sa/po; AO – pa/lo[64]), mas não apresentaram desconforto com suas escritas, porque cada letra, na verdade, representava silaba diferentes em cada palavra. Outro sujeito escreveu AO para sa/po e PO para pa/lo. As autoras afirmam que as vogais, quando o valor sonoro já está estabelecido, podem funcionar como a representação de qualquer silaba na qual pertença, sendo sua variação em função da palavra que a criança deseja escrever.

É importante destacar que as vogais apresentam valor estável mais cedo do que as consoantes porque constituem o pico de tonicidade de cada silaba (ABAURRE, 1999; MORAIS, 2012).

Em nosso estudo a *escrita com valor sonoro parcial, mas com desordem durante o registro* foi observada nos pré-testes de Paulo, Marcos e Gustavo. Esses sujeitos apresentaram um esforço durante a produção para registrar as vogais que correspondessem aos sons mais significativos das silabas pronunciadas, porém o registro destas foi realizado de forma desordenada, como mostra os exemplos abaixo.

> <u>Escrita da palavra tubarão por Paulo:</u>
> "tuba (escreveu a letra A) rão; **tu (escreveu a letra U)** barão (escreveu a letra T); **tu (escreveu a letra U novamente)** barão".

[64] Pau em espanhol.

> Quando solicitado sua leitura procedeu da seguinte maneira: A(tu), U(ba), T(ram), U(u).
>
> Escrita da palavra pássaro por Marcos:
> Escreveu RE quando verbalizou a silaba ga, e escreveu **U ao falar a silaba to (fonema /tu/ - gatu)**. Posteriormente escreveu mais duas letras PM. Ao ser solicitada a leitura o aluno leu: R(ga), E(a), U, P(to), M(o)
>
> Escrita da palavra gato por Gustavo:
> "gatou, gatou, ga, N e o A". Então escreveu a letra G, verbalizando a silaba ga, **e posteriormente escreveu a letra U, verbalizando tou**. Gustavo continuou: "ga-tou, ga-tou, ga-tou". Interrompemos no sentido de prosseguir a escrita: "pronto?" E ele respondeu: "não, falta mais uma palavra". E continuou: **"gatou, ga, ga é o A" (escreveu a letra A)**. Sua leitura se deu da seguinte maneira: G(ga), U(a), A(tu).

Os três sujeitos demonstraram reconhecer os sons de algumas vogais registrando-as corretamente durante a escrita, mas foram registradas em desordem, pois os sujeitos repetiam muitas vezes as silabas que ansiavam escrever, repetindo até mesmo o registro das mesmas, como foi o caso da palavra tubarão escrita por Paulo: a primeira letra A representava o som da silaba ba, a letra U o som da silaba tu, sendo que desta vez o sujeito já estava repetindo a palavra; registrou a letra T para a silaba rão e a letra U para a silaba tu novamente. Durante a leitura verificamos que esses sujeitos realizaram uma correspondência termo-a-termo sem ajustar as letras que foram registradas durante a escrita aos seus respectivos valores. Compreendemos que a leitura de nossos sujeitos constitui uma "pura correspondência termo-a-termo" (FERREIRO 1990, p. 56), pois nossos sujeitos, mesmo inserindo aspectos desordenados de enunciados sonoros, realizaram a leitura "controlada pela segmentação silabada" (TEBEROSKY, COLOMER, 2003). É importante destacarmos que a correspondência termo-a-atermo ocorre quando "série ordenada de letras é colocada em relação à série ordenada de silabas da palavra, o que confere às letras o valor correspondente a sua posição na serie" (FERREIRO, 1990, p. 56). Consideramos que esse motivo pode explicar porque a leitura de nossos sujeitos não correspondeu aos valores registrados na pauta escrita.

A *escrita com valor sonoro* também denominadas de escritas silábicas qualitativas no contexto pedagógico (MORAIS, 2012) foi observada em nosso estudo somente na produção de um sujeito no pré-teste, sendo este do grupo experimental

(Gustavo), nas palavras rã (A) e tubarão [U(tu), A(ba), Ã(rã), U(o)]. Gustavo trabalha com a hipótese de que cada letra representa uma unidade sonora, sendo estas notadas por meio do registro de vogais correspondentes. A produção de Gustavo pode ser classificada como uma escrita silábica estrita (WEISZ, 2001), pois todos os seus elementos correspondem estritamente a silaba oral. A criança nessa fase da apropriação da escrita apresenta uma produção controlada pela segmentação silábica: "o que controla a segmentação é a quantidade de grafias que devem ser escritas; mais tarde, a qualidade das grafias é que fará isso" (TEBEROSKY, 2001).

Algumas considerações antes de iniciarmos o próximo ponto

É importante destacar que, a ausência das duas características com maior incidência (escrita com valor sonoro atribuído às algumas letras da pauta escrita; escrita sem valor sonoro) nos pós-teste do grupo experimental demonstram que os sujeitos desse grupo conseguiram estabelecer valores sonoros fixos às diferentes unidades linguísticas (letras, sílabas), tanto sob uma ancoragem vocálica quanto consonante.

Verificamos mudanças do nível de escrita de Kaue (grupo controle) para um precedente, e regressão nas hipóteses de escrita de Cauan (grupo controle), mesmo ele permanecendo no mesmo nível silábico. Por outro lado, constatamos avanços conceituais de todos os sujeitos do grupo experimental, esse resultado pode ser um indicativo da contribuição da experiência com a metodologia da Aprendizagem Cooperativa em contexto de apropriação do sistema de escrita alfabética por sujeitos com deficiência intelectual em sala de aula comum.

No subitem a seguir passaremos a discutir a terceira subcategoria que integra a categoria marcas de apropriação da escrita menos avançadas.

6.1.3. Marcas de escrita da frase com e sem a presença da relação entre elementos da frase oral e elementos da frase escrita (sintaxe)

Nessa categoria foram observados quais elementos da frase *O tubarão come peixe* eram representados por nossos sujeitos na frase escrita. As marcas de escritas da frase apresentaram cinco características, a saber: Considera o artigo na pauta oral, mas escreve-o incluindo-o na escrita do substantivo (uma letra para os dois), desconsiderando-o na leitura, partindo do substantivo; Considera todos os elementos linguísticos na oração (substantivo e verbo), inclusive o artigo definido.

A característica *Considera o artigo na pauta oral, mas escreve-o incluindo-o na escrita do substantivo (uma letra para os dois), desconsiderando-o na leitura, partindo do substantivo* foi observada somente no pré-teste de Gustavo. E a característica *Considera todos os elementos linguísticos na oração (substantivo e verbo), inclusive o artigo definido* foi observada nos pré-testes dos demais sujeitos do grupo experimental (Marcos, Ycaro e Paulo) e no pré-teste do grupo controle (Cauan e Kaue).

Em nosso estudo Marcos, Ycaro e Paulo todos do grupo experimental apresentaram condutas particulares em relação à escrita da oração, mas todos apresentaram um ponto em comum: consideraram o artigo durante o ato de leitura, como mostra os trechos abaixo:

> Marcos
> "u (pronunciou com o fonema /u/) tubarão (escreveu a letra U) u tubaaaarão (escreve a letra A) come (escreveu a letra M) peixe (escreveu a letra R)". Em seguida repetiu a frase e iniciou novamente a escrita: "u tubarão (escreveu a letra A) come (falou com o fonema /mi/ comi e escreveu a letra I) peixe (escreveu ^{n}N)". Sua leitura se deu da seguinte da forma: **U(u), A(tu), M(ba), R(rão), V(co), I(me), ^{n}N(peixe)** / ***UAMRAI^{n}N***.
>
> Ycaro
> Na medida que pronunciava a frase escrevia-na da seguinte maneira, sendo sua leitura realizada igualmente: **"U(o tubarão), L(come), C(peixe)"** / ***ULC***
>
> Paulo
> "o tubarão (escreveu as letras AU) o tubarão (escreveu as letras ATU) come (escreveu a sequencia ANTO) peixe (escreveu a sequencia UANTO)". Sua leitura quando solicitada apresentou-se da seguinte forma: **AUA(o), TUA(tubarão), NTO U(come), ANTO (peixe)** / ***AU A TU ANTO UANTO***

Como mostram os trechos exemplificados, Marcos (***U***), Ycaro (***U***) e Paulo (***AU***) ao pronunciarem o artigo *o* e o substantivo *tubarão* durante a escrita registraram somente uma letra ou uma sequência de letras para estes dois elementos. Ao lerem suas produções todos os sujeitos consideraram a existência do artigo na oração, mas somente Ycaro o fez incluindo-o no mesmo elemento linguístico (letra) - U(o tubarão), L(come), C(peixe). A leitura das produções evidencia que os sujeitos consideraram que todos os elementos do texto estavam contidos na frase, inclusive o artigo definido e o verbo.

Ferreiro e Teberosky (1999, p, 121) exemplificaram diferentes situações com criança sem deficiência de 4 a 7 anos de idades que também consideraram os artigos nas

orações. Essas crianças, de modo semelhante aos nossos sujeitos, interpretavam inicialmente os artigos como parte integrante dos elementos maiores da frase. As crianças de modo muito frequente, segundo as autoras, consideram os fragmentos menores (artigos, por exemplos) como "pedaços de algo maior, como fragmentos incompletos de escrita e coloca-os, então, em correspondência com fragmentos silábicos de uma palavra".

Figueiredo (2010, p. 116), por sua vez, também encontrou dados semelhantes aos nossos em dois sujeitos com deficiência intelectual leve. Os sujeitos da sua pesquisa estabeleceram correspondência entre cada palavra da frase verbalizada com um fragmento da oração, de modo semelhante aos nossos sujeitos. A autora ressalta que seus sujeitos mesmo não sendo ainda capazes de ler atribuindo sentido, eles demonstraram um importante trabalho intelectual ao buscar no enunciado escrito a correspondência com cada palavra verbalizada. A autora ainda esclarece que esses dados corroboram com os achados de Ferreiro e Teberosky (1999) ao considerar que as crianças que se encontram neste nível de desenvolvimento da língua escrita compreendem "que cada palavra pronunciada está escrita".

Gustavo considerou o artigo na pauta oral, mas o escreveu incluindo-o na escrita do substantivo (uma letra para artigo e substantivo), desconsiderando-o na leitura, pois partiu do substantivo. Essa característica pode ser ilustrada pelo trecho abaixo:

> "uuuu tubarão, uuu tu, u (escreveu a letra U), u tubarão come (escreveu a letra A) peixe, peiii, peixixiiiii, peixiii, come peixe (escreveu a letra X)". Ao ser solicitado a leitura Gustavo desta vez não pronunciou o artigo, partindo do substantivo, lendo da seguinte maneira: **U(tubarão), A(come), X(peixe)**.

No estudo de Ferreiro e Teberosky (1999) ao analisarem as representações da leitura sem imagem evidenciam resultados que se assemelham as características da leitura apresentada por Gustavo. As autoras demonstraram que algumas crianças consideravam a presença do artigo no enunciado da oração, mas não os localizavam como fragmento independente na frase. Nas palavras das autoras "num ato de leitura completo, o artigo aparece [...] porém, isso não permite de modo algum inferir que o artigo tem que aparecer também no texto escrito" (FERREIRO, TEBEROSKY 1999, p. 126).

Figueiredo (2012) evidenciou dados semelhantes aos nossos ao buscar responder se as crianças com deficiência intelectual antes dos sete anos apresentam os esquemas de interpretação da escrita semelhante aos de crianças sem deficiência. Em seu estudo a autora constatou a dificuldade do sujeito com deficiência intelectual em aceitar que os artigos estavam escritos. Segundo a autora os sujeitos que apresentaram essas características consideravam diferentes elementos da frase oral e escrita, porém não os artigos. Para a autora a criança aceita o artigo na pauta oral – semelhante a Gustavo que ao escrever a frase introduziu o artigo – mas não o considera como uma unidade que possa estar presente na pauta escrita [**U(tubarão), A(come), X(peixe)**].

A fim de desvendar porque as crianças não consideram os artigos na pauta escrita, Ferreiro (2003), Ferreiro e Teberosky (1999, p. 126) analisam o ponto de vista das crianças, supondo que, o que deve ser justificado é a escrita do artigo e não sua exclusão. A priori as autoras levantam a hipótese de que não faz necessário à criança escrever os artigos, uma vez que eles são predizíveis a partir dos substantivos: "uma vez escrito o substantivo a escrita do artigo se faz 'superflua', haja vista que, em certa medida, 'vem junto' ao nome'".

A outra hipótese parte do princípio de que as crianças não compartilham da nossa definição (de adulto) do que sejam as palavras. Essa compreensão partiu dos resultados de outra pesquisa (BERTHOUD, 1976) sobre as concepções infantis acerca da noção do que seja *palavra.* Nesta pesquisa, foram apresentados listas de palavras compostas de substantivos, adjetivos, verbos, artigos, conjunções e outros elementos textuais a fim de que as crianças respondessem se o que escutavam eram ou não palavras. As crianças pequenas (4 a 7 anos) desconsideraram os artigos, as preposições, os pronomes e as conjunções. Essas crianças ao serem instigadas a contarem quantas palavras haviam em uma dada oração os artigos foram omitidos da contagem. Diante do exposto Ferreiro e Teberosky (1999, p. 126) afirmam que "se os artigos não são palavras, não existem razões para escrevê-los, visto que, [...] o que escrevemos, são, precisamente, palavras". As autoras levantam outra hipótese, a de que os artigos não são considerados devido ao aspecto figural (ou aspecto de ordem gráfica). Os artigos, de forma geral, apresentam um quantitativo de letras insuficiente para ser lido, e, portanto não podem ser interpretados.

Ferreiro (2003) evidencia que o processo de conceitualização da escrita transcorre dentre a dicotomia "o que está escrito" e o "que pode ser lido". Para a autora

a interpretação dessas questões do ponto de vista da psicogênese se faz pertinente para a compreensão da noção de palavra. Por isso reenterra que os primeiros elementos que as crianças consideram que estejam escritos sejam os substantivos, depois os verbos, e muito posteriormente, as sequencias com duas escritas. As razões para tais considerações partem das hipóteses já citadas acima, mas também a de que os artigos e as preposições não apresentam sentido interpretativo em si mesmo, ou seja, "porque a autonomia dos artigos e das preposições é nula (não tem acento próprio; não são facilmente isoláveis na emissão; não é possível perguntar 'o que querem dizer')" Ferreiro (2003, p. 149).

Algumas considerações...

Os dados apresentados nessa subcategoria revelam características de escritas que representam hipóteses iniciais do processo de apropriação de escrita. Destacamos que a ausência dessas características em quase todas as palavras dos sujeitos do grupo experimental demonstra que houve uma evolução nas hipóteses de escritas destes alunos. E a permanência dessas características nos pós-teste do grupo controle pode sugerir que a metodologia da aprendizagem cooperativa contribuiu para os avanços do primeiro grupo. Os dados demonstram a importância, sobretudo, da interação para a aprendizagem da língua escrita em nosso contexto para os nossos sujeitos, cuja ausência pode acarretar em prejuízos significativos e conceituais para o desenvolvimento de hipóteses avançadas de escritas, como veremos na analise do próximo capitulo.

6.2 MARCAS DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA: RUMO À ESCRITA ALFABÉTICA

Essa categoria trata das marcas de apropriação da escrita consideradas avançadas por apresentar características que se aproximam da escrita alfabética – essas características demonstraram que os sujeitos compreenderam *o que* a letras notam, mas, sobretudo, *como* notam (MORAIS, 2012).

Em nosso estudo 8 características de escritas foram consideradas avançadas e organizadas em 3 subcategorias, a saber: Marcas de escrita com estratégia de associação de diferentes unidades linguísticas (letras, sílabas) e correspondência silábica; Marcas de escrita com correspondência silábica-alfabética e alfabética: escrita com base oral,

omissões, trocas, e inversões de letras e sílabas; Marcas de escrita com conhecimentos correspondentes ao sistema ortográfico (acentuação, segmentação).

As *Marcas de escrita com estratégia de associação de diferentes unidades linguísticas (letras, sílabas) e correspondência silábica* apresentaram três características de escritas consideradas avançadas, a saber: Associação de letras às palavras com o mesmo som inicial; Associação de elementos linguísticos (letra e silaba) ao som de outras unidades de palavras já escritas espontaneamente pelos próprios sujeitos; e Antecipação da formação silábica antes da escrita espontânea.

As *Marcas de escrita com correspondência silábica-alfabética e alfabética: escrita com base oral, omissões, trocas, e inversões de letras e sílabas* também apresentaram três características de escritas: Escrita silábica-alfabética com da silaba intermediaria; Transcrição fonética; e Troca de letras.

As Marcas de escrita com conhecimentos correspondentes ao *sistema ortográfico* (acentuação, segmentação) apresentaram duas características que tratam da segmentação e da acentuação.

As marcas supracitadas estão distribuídas na tabela a seguir.

TABELA 16 - Marcas de apropriação da escrita: rumo à escrita alfabética

SUBCATEGORIAS	CARACTERISTICAS DA ESCRITA
Marcas de escrita com estratégia de associação de diferentes unidades linguísticas (letras, sílabas) e correspondência silábica	1. Associação de letras às palavras com o mesmo som inicial
	2. Associação de elementos linguísticos (letra e silaba) ao som de outras unidades de palavras já escritas espontaneamente pelos próprios sujeitos
	3. Antecipação da formação silábica antes da escrita espontânea
Marcas de escrita com correspondência silábica-alfabética e alfabética: escrita com base oral, omissões, trocas, e inversões de letras e sílabas	4. Escrita silábica-alfabética com da silaba intermediaria
	5. Transcrição fonética
	6. Troca de letras
Marcas de escrita com conhecimentos correspondentes ao sistema ortográfico (acentuação, segmentação)	7. Segmentação
	8. Acentuação

Fonte: banco de dados da pesquisa

Nossa análise iniciará pelas Marcas de escrita com estratégia de associação de diferentes unidades linguísticas (letras, sílabas) e correspondência silábica, e posteriormente trataremos as duas marcas que envolvem aspectos ortográficos (Marcas de escrita com correspondência silábica-alfabética e alfabética: escrita com base oral,

omissões, trocas, e inversões de letras e sílabas; Marcas de escrita com conhecimentos correspondentes ao sistema ortográfico (acentuação, segmentação).

6.2.1. Marcas de escrita com estratégia de associação de diferentes unidades linguísticas (letras, sílabas) e correspondência silábica

Essa categoria apresenta marcas de escritas que demonstram a associação de letras às palavras com o mesmo som inicial, a associação de elementos linguísticos (letra e silaba) ao som de outras unidades de palavras já escritas espontaneamente pelos próprios sujeitos, e a antecipação da formação silábica antes da escrita espontânea.

A antecipação da formação silábica, acompanhada da escrita dos elementos hipotetizados apresentou maior incidência dentre as características dessa subcategoria. E a menor incidência a associação de elementos linguísticos (letra e silaba) ao som de outras unidades de palavras já escritas espontaneamente pelos próprios sujeitos.

A *antecipação da formação silábica, acompanhada da escrita dos elementos hipotetizados* ocorreu em nosso estudo de duas formas: de modo não convencional; e de modo convencional. A antecipação da formação da silaba de modo não convencional ocorreu nos pré-testes de Gustavo (na escrita das palavras gato, pássaro e lagartixa) e de Marcos (na escrita das palavras gato e pássaro). A *antecipação da formação silábica, acompanhada da escrita convencional dos elementos* ocorreu na produção dos quatro sujeitos do grupo experimental no pós-teste. Gustavo e Ycaro manifestaram essa antecipação durante a escrita das quatro palavras (rã, pássaro, tubarão e lagartixa). Marcos realizou essa antecipação na escrita destas quatro palavras e também na escrita do verbo comer na frase. Paulo, por sua vez, manifestou essa característica somente na escrita da palavra rã. Essa característica ocorreu, assim, no pós-teste dos quatro sujeitos do grupo experimental.

A *associação de letras às palavras com o mesmo som inicial* foi manifestada somente por três sujeitos do grupo experimental (Gustavo, Marcos e Ycaro). Essa característica foi evidenciada no pós-teste, na escrita das palavras rã, gato, tubarão e peixe escritas por Gustavo, na palavra rã por Marcos, e em gato escrita por Ycaro. Assim, apresentou incidência em três sujeitos do grupo experimental dentre seis palavras, todas no pós-teste.

A *associação de elementos linguísticos (letra e silaba) ao som de outras unidades de palavras já escritas espontaneamente pelos próprios sujeitos* foi observada

somente em três sujeitos do grupo experimental: Gustavo, Marcos e Paulo. Gustavo e Marcos apresentaram essa associação na produção da frase durante a escrita das palavras tubarão e peixe, respectivamente. Paulo apresentou essa associação duas vezes, sendo na escrita da mesma palavra, tubarão. Assim essa característica foi apresentada por três sujeitos do grupo experimental em quatro palavras do pós-teste.

Apresentaremos a seguir as características com maior incidência e posteriormente aquela com menor incidência dentre as marcas apresentadas nesta sessão.

A *antecipação da formação silábica, acompanhada da escrita dos elementos hipotetizados* ocorreu em nosso estudo de duas formas: de modo não convencional, quando os elementos linguísticos (letras e silabas) eram escritos em desacordo com as hipóteses antecipadas; e de modo convencional, quando a escrita desses elementos ocorria convencionalmente.

A escrita de elementos (letras e silabas) em desacordo com a hipótese levantada foi observada nos pré-testes de Gustavo (na escrita das palavras gato, pássaro e lagartixa) e na produção de Marcos (na escrita das palavras gato e pássaro). É importante destacar que os demais sujeitos não foram incluídos na analise dessa característica porque eles não verbalizaram suas hipóteses, portanto, não podíamos aferir se estavam (ou não) em desacordo com a pauta escrita. Abaixo apresentamos os trechos das antecipações dos referidos alunos.

> <u>GUSTAVO (pré-teste):</u>
> - “gatou, gatou, ga, N e o A”. Então escreveu a letra ***G***, verbalizando a silaba ga, e posteriormente escreveu a letra ***U***, verbalizando *tou*.
> - “pássaro, N e o A” (escreveu a letra A).
> - “lagartixa, N e o A. é o N e o A?” (escreveu A)
>
> <u>MARCOS (pré-teste)</u>
> - escreveu RE quando verbalizou a silaba ga, e escreveu U ao falar a silaba to (fonema /tu/ - ga*tu*). Posteriormente escreveu mais duas letras PN. Ao ser solicitada a leitura o aluno leu: R(ga), E(a), U, P(to), M(o),
> - “pássaru, pa, M (escreveu M), ssa (escreveu a letra O), ru, passaru (escreveu a letra A); passaru (escreveu as letras AD) passaru, ru, u (escreveu a letra U)”.

Os trechos acima demonstram que Gustavo e Marcos verbalizavam determinadas letras, mas escreviam outras para registrar na pauta, como evidenciamos em Marcos ao verbalizar pa, afirmou ser com a letra N e escrever M.

Os trechos acima demonstram que Gustavo já dava indícios de como as letras notam, uma vez que utilizava a consoante N unida à uma vogal para antecipar a formação da silaba. A utilização desta consoante especifica (N) pelo aluno como substituta de outras na composição de silabas também foi observada ao longo dos dois primeiros períodos da pesquisa.

O desacordo evidenciado entre as hipóteses e o registro na pauta escrita pode indicar uma instabilidade do valor sonoro (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999; WEISZ, 2001).

A *antecipação da formação silábica, acompanhada da escrita convencional dos elementos* ocorreu nos quatro sujeitos do grupo experimental no pós-teste. Gustavo e Ycaro manifestaram essa antecipação durante a escrita das quatro palavras (rã, pássaro, tubarão e lagartixa). Marcos realizou essa antecipação na escrita destas quatro palavras e também na escrita do verbo comer na produção da frase. Paulo, por sua vez, manifestou essa característica somente na escrita da palavra rã.

Gustavo, Marcos e Ycaro anteciparam as letras das sílabas iniciais das palavras acima citadas, conseguindo, por sua vez, registrá-las convencionalmente, o que sugere que esses sujeitos no pós-teste demonstraram saber como as letras notam, apresentando correspondência correta com o valor sonoro hipotetizado. Abaixo selecionamos alguns trechos das antecipações dessas sílabas por esses sujeitos.

GUSTAVO:

- “rãrãrãrãããã, é o S, A (escreveu SA)” - ***SABI***
- “gato é o G (escreveu G) G de gato” e em seguida comentou: “ga, a, é o A” (escreveu a letra A), [...] “to, to, “gato, to, é o O” [...] continuou reptindo varias vezes ailsba final, e escreveu outro O – ***GA(ga), OO(to)***.
- “pássaro?, pa, é o P e o A (escreveu a silaba PA)”; Continuou, verbalizando a palavra, enfatizando o som da última silaba. Gustavo faz então uma “leitura de controle” (FERREIRO, 2013, p, 70), passando a ponta do lápis sobre as letras escritas: “P(pa), A(ssa), ro, pássaro, ro, pássaro, ro, é o O (escreveu a letra O). Ao solicitarmos a leitura Gustavo leu da seguinte maneira: PA (passa), O(ro) - (***PAO***).
- “tubarão, é o T e o U”, e questionou: “tia começa com T de tatu, né?. Antes de respondermos, escreveu TU. “tu (apontou para a letra T), ba, ba (apontando para a letra U), é o A

(escreveu A) rão". Gustavo espontaneamente leu da seguinte maneira: T(tu), U(ba), A(rão). Em seguida de forma espontânea leu mais pausadamente, mas dessa vez quase suprimindo de verbalização da silaba intermediaria, pois ao verbaliza-la Gustavo passou o lápis mais vagarosamente pela silaba TU: TU(tu ba), A(rão) - (***TUA***)

- "la, la, lagartixa, o L e o A (escreveu LA)", levantando outras hipóteses: "lagartixa, lagartixa, la, ga, o A, tem outro A? Não. lagartixa, lagartixa, la, ga (escreveu outro L)". E continuou a verbalização pausada, apontando para as letras, lendo-as da seguinte maneira: "LA(la), L(gar), tixa, laga, é o A (escreveu outro A), tixa, tixa, xa, lagartixaxxxiii (simulou o som chiado da silaba e afirmou ter a letra X / escreveu a letra X)". Ao ser solicitado leu da seguinte maneira - LA (la gar), L(ti), AX(xa) – (***LALAX***)
- "pei-xe, peixe, é com P de Pedro?". Antes de respondermos, escreveu PE, verbalizando a silaba inicial pe e continuou a verbalização: "peiiii, xe, peiiiii (escreveu a letra I), peixe, xeeee, é o E" (escreveu a letra E) - ***PEIE***

MARCOS:

- Afirmou que iniciava com a letra R, fazendo referencia a palavra rato: "é com R de rato". Semelhante a Gustavo esse aluno repetia a palavra e enfatizava o som da silaba a fim de identifica-la, dizendo ter a letra A. Escreveu pausadamente a silaba RA - ***RAÕ***
- "gato, ga é o G e o A (escreveu GA), gato, (escreveu o O)" - ***GA(ga), O(to).***
- Marcos verbalizava a palavra de forma errada, pronunciando-a da seguinte forma: passaso[65]. Posteriormente afirmou que a palavra começava com a silaba PA (escreveu as letras P e A) e continuou: "paaaa, ssasso, passa (escreveu a silaba CA), passaro, passasso (escreveu a silaba SO)". Leu da seguinte maneira: ***PA(pa), CA(ssa), SO(ro)***
- "dubarão, du, du (escreveu a silaba DU), ba, barão (escreveu a silaba BA), rão, rão? Dubarão, rão (escreveu as letras RHO e o acento)". Ao concluir a escrita Marcos, passando o lápis abaixo de cada silaba, leu pausadamente de forma alfabética, a saber: DU(tu), BA(ba), RHÕ(rão) -
- "é o L e o A (escreveu LA)". E continuou verbalizando, trocando alguns sons (semelhante a palavra anterior): "lagaxida, laga, ga é o G e o A" (escreveu QA), lagasi é o S e o I (escreveu SI), lagaxida, da, é o D e o A (escreveu DA)". ***LA(la), QA(gar), SI(ti), DA(xa)***

[65] Pronunciamos a palavra mais de uma vez a fim de que Marcos percebesse a diferença em sua pronuncia, mas não insistimos para não prejudicar/influenciar no andamento da avaliação. A troca de letras também ocorreu em outras avaliações e também no decorrer da pesquisa.

- “Come, come, é o C e o E (mas escreveu as silabas MO) come, me (escreveu a silaba MA), apaga a letra A e escreve a letra E” – ***MO(co), ME(me***)

<u>YCARO:</u>

- afirmou ouvir o som da letra A e mais outra, não especificando. Após verbalizar a palavra por alguns instantes afirma de forma insegura ser a letra R, a saber: “rãã (escreveu a letra A), rã, rã, ããã (escreveu a letra R)”. Pergunta: “rãã, ããã, é o U?” (escreve a letra U - ***RAÕ***
- “é o G de gato (escreveu as letras G e O) [...] “falta o T” (escreveu a letra T). E continuou: “ga (apontou para GO) to (apontou para a letra T), to, to”. Colocou o lápis no espaço em branco ao lado da letra T e disse: “falta outro O (escreveu a letra O)” – ***GO (ga), TO(to)***
- “pássaro, pa, P e o A (escreveu a silaba PA), ssaro, O (escreveu a letra O)” - ***P(PA), A(SSA), O(RO).***
- “tubarão, tu, T e U (escreveu UT), tu (apontou o dedo nas letras UT) ba (apontou para o espaço em branco), rão, rãooo (verbalizou o final da silaba com u fonema /u/ - rã**u**), tubarão, tubarão, falta o U (escreveu a letra U)” – ***UT(tu), (ba), U(rão)***
- “lagartixa, la, L e o A (escreveu LA), gati (escreveu a letra T) ta, lagartita, ta é um A (escreveu a letra A) - ***LA(la), (gar), T(ti), A(xa).***

<u>PAULO:</u>

- Afirmou começar com as letras R e E, escrevendo-as corretamente, em seguida acrescentou a letra A - (***REA***)

É importante destacarmos que a *antecipação da formação silábica, acompanhada da escrita convencional dos elementos* demonstra um avanço conceitual na apropriação do sistema de escrita pelos sujeitos do grupo experimental. Essa dupla característica (antecipar/notar e registrar) pode demonstrar que esses sujeitos desvendaram o segredo da esfinge, com trata Morais (2012, p. 49), que existe por detrás das questões *o que as letras notam* e *como notam*.

Nossos sujeitos nas situações acima descritas demonstraram durante a escrita de algumas palavras estarem em um campo de transição entre abandonar efetivamente as características que circundam o nível silábico e constituir a escrita alfabética. Observa-se uma oscilação na escrita nas hipóteses de escrita em algumas palavras, pois evidencia-se palavras com nível silábico-alfabético, mas também com nível alfabético, como nas palavras gato escritas por Ycaro (***GOTO***) e Gustavo (***GAOO***), e nas palavras

pássaro (***PACASO***), tubarão (***DUBARHÕ***) e lagartixa (***LAQASIDA***) e no verbo comer (***MOME***) escritas por Marcos.

Ressaltamos que no pós-teste de Paulo aferimos palavras também com nível alfabético de escrita, mas a escrita destas não foi acompanhada pela antecipação da formação de silabas, o que pode indicar que Gustavo, Marcos e Ycaro ainda necessitavam do apoio à oralidade para notar as referidas palavras no pós-teste.

A seguir apresentaremos a característica que trata da associação de letras às palavras com o mesmo som inicial.

A *associação de letras às palavras com o mesmo som inicial* foi observada somente no grupo experimental em três sujeitos (Gustavo, Marcos e Ycaro). Essa característica foi evidenciada no pós-teste das palavras rã, gato, tubarão e peixe escritas por Gustavo, na palavra rã por Marcos, e em gato escrita por Ycaro. A emergência dessas colocações está contida nos trechos abaixo.

> *Gustavo disse: "ãããã, como é o ããããã, ããiiii? ããã?". O aluno levantou uma justificativa para o não reconhecimento do som: "tia meu nariz ta entupido é por isso eu num consigo falar". Em seguida ele disse: "rãã, ãã, é o M, como é o m?, é o M de sapo tia?". "raãã, ããã, é o A". Contudo, escreveu a letra C, e depois afirmou ter também a letra A, registrando-as corretamente. Olhou para sua produção e comentou: "rão, C(cê), A? (soletrou) Ca? Eu fiz casa!". Questionamos: "você fez casa?". Gustavo respondeu: "sim, porque tem ca, tia".*
>
> *Gustavo diz: "gato é o G de gato (escreveu G)" e em seguida comentou: "ga, a, é o A".*
>
> *Gustavo afirmou que a palavra tubarão iniciava com as letras T e o U, e questionou: "tia começa com T de tatu, né?". Então escreveu TU.*
>
> *Gustavo diz: "pei-xe, peixe, é com P de Pedro?". Antes de respondermos, escreveu PE, verbalizando a silaba inicial pe e continuou a verbalização: "peiiii, xe, peiiiii (escreveu a letra I), peixe, xeeee, é o E".*
>
> *Marcos afirmou que a palavra rã iniciava com a letra R: "é com R de rato".*
>
> *Ycaro antes de escrever a palavra gato diz: "gato é o G de gato (escreveu G)" e em seguida comentou: "ga, a, é o A" (escreveu a letra A). E continuou: "gato, to, é o O".*

Destacamos que esse tipo de associação (letra à uma palavra) foi evidenciada ao longo de nosso estudo de duas formas: convencionalmente correta; e não convencional.

Convencionalmente correta ocorria quando os sujeitos da pesquisa fazia a associação correta, por exemplo: “é o B de bola?”; “vou colocar o S de sapo”. A outra forma ocorria ao contrario, quando não havia correspondência, por exemplo: “é o F de sapo”; “tem o D de bola”; “é o N de mala”.

Essas formas de associação ocorreram inversamente processual uma à outra, pois na medida em que uma crescia ao longo da pesquisa a outra diminuía. Essa incidência pode ser averiguada no tabela abaixo que mostra essa associação estabelecida pelos quatro sujeitos do grupo experimental nos três períodos da pesquisa (P1, P2, P3).

Tabela 17 - associação de letras às palavras com o mesmo som inicial ao longo da pesquisa

	P1				P2				P3				
	(1ª a 5ª sessão)				(16ª a 20ª sessão)				(31ª a 35ª sessão)				Freq Tot.
Subcategorias	**G**	**M**	**P**	**Y**	**G**	**M**	**P**	**Y**	**G**	**M**	**P**	**Y**	
Pergunta como se escreve uma letra/silaba fazendo associação grafema/fonema incoerentemente (B de sapo; TO de bolo).	11			2	9			1	3	2		2	30
Pergunta como se escreve uma letra/silaba fazendo associação grafema/fonema corretamente (S de sapo; BO de bolo)	11	4	1	2	25	16	12	11	20	17	9	15	143

Legenda: G – Gustavo; M – Marcos; Y – Ycaro; P – Paulo

O tabela acima mostra que a associação convencional de letra à palavra emergiu bastante em P2 e P3, sendo que neste ultimo período houve uma redução, o que sugere que esses sujeitos não mais necessitavam fazer esse tipo de associação com a mesma frequência que no período intermediário da pesquisa. Isso se deu porque em diferentes momentos os sujeitos em grupo já registravam suas hipóteses sem fazer antecipações verbais à escrita.

Os dados no tabela acima revelam que as interação em grupo promoveram hipóteses de escritas avançadas nos sujeitos do grupo experimental quanto a associação de letras à palavras com o mesmo som inicial. Estes alunos ao longo de nosso estudo tiveram a oportunidade de refletir sobre o sistema de escrita junto aos colegas de grupo

da sala comum de modo que essa associação convencional apresentou uma progressão positiva, principalmente em alguns sujeitos como Ycaro, que em P1 fez apenas uma associação convencional, em P2 realizou 12 e em P3 9.

Consideramos que a emergência de associações de letra à palavra nos pós-testes dos sujeitos do grupo experimental e a ausência destas nos pós-testes dos sujeitos controle pode ser um reflexo desses momentos de interação e mediação nos grupos cooperativos do nosso estudo. É importante destacar que os colegas dos grupos de Gustavo, Marcos, Ycaro e Paulo durante as sessões de produção escrita não só corrigiam as colocações não convencionais desses sujeitos acerca da associação letra à palavra (grafema/fonema), mas também questionavam, problematizavam e explicavam a formação das silabas, principalmente das silabas iniciais. Esse tipo de comportamento ocorreu principalmente em P2, como mostra o tabela abaixo.

Tabela 18 – Intervenções dos grupos quanto a formação das palavras ao longo da pesquisa

Subcategorias	P1 (1ª a 5ª sessão)				P2 (16ª a 20ª sessão)				P3 (31ª a 35ª sessão)				Freq Tot.
	G. G	G. M	G. P	G. Y	G. G	G. M	G. P	G. Y	G. G	G. M	G. P	G. Y	
Explica/questiona a formação de uma palavra a partir da associação grafema/fonema	40	17	4	5	57	43	21	25	18	15	5	4	254

Legenda: GG – GRUPO Gustavo; GM – GRUPO Marcos; GY – GRUPO Ycaro; GP – GRUPO Paulo.

Os dados acima revelam que os sujeitos do grupo experimental experienciaram diferentes momentos em grupos cooperativos quanto a associação de letras à palavras, principalmente no segundo período da pesquisa, com índices maiores nos grupos de Gustavo e Marcos, com 57 e 43, respectivamente. É válido destacar que esses dois sujeitos na tabela anterior (n. 18) também apresentaram os maiores índices quanto a esse tipo de associação neste mesmo período (P2). Esse dado pode revelar que as interações em grupo (em destaque nestes sujeitos) contribuíram para a emergência dessa associação de forma espontânea nos mesmos durante a pesquisa. E mais, que esta estratégia realizada em grupo foi reproduzida por nossos sujeitos do grupo experimental

após a pesquisa de forma autônoma nos pós-teste, vista que essa característica não apareceu nos dados do pré-teste.

Ainda sobre a associação letra inicial/palavra, é importante destacar que as associações descritas nos trechos anteriores referiam-se somente às consoantes (*G de gato; R de rato; P de Pedro; T de tatu*), sendo estas atribuídas a um nome cuja letra inicial era correspondente. Ferreiro e Teberosky (1999) ao tratarem sobre o reconhecimento das letras individuais elencam cinco níveis hierárquicos que denotam as formas como as crianças as nomeiam. No nível elementar encontram-se aquelas crianças que reconhecem uma ou duas letras. Próximo a este nível encontram-se aquelas que sabem os nomes das letras, mas os fazem sem correspondência (M é i; L é u). Posteriormente as crianças associam a letra a uma pessoa ou a um personagem, como o X da Xuxa, o Z do Zorro, o M da Maria.

No próximo nível as crianças atribuem às letras a "um valor silábico em função do nome a que pertence" (FERREIRO, TEBEROSKY 1999, p. 55), semelhante ao que fizeram nossos sujeitos acima. As autoras explicam que esse tipo de reconhecimento de letras individuais constitui-se uma das primeiras formas estáveis de identificar as consoantes. As autoras afirmam que isso também pode ocorrer com as vogais, mas ressaltam que, no caso das delas, não podem aferir se o valor dado corresponde a uma hipótese silábica, uma vez que o valor sonoro das vogais pode variar conforme a palavra, como por exemplo, a letra A pode corresponder a silaba *ma* em uma determinada palavra e representar a silaba *sa* em outra.

As crianças que apresentam o quarto nível identificado por Ferreiro e Teberosky (1999) já nomeiam corretamente em torno de 10 consoantes, sendo as demais mal identificas. No ultimo nível as crianças já conhecem quase todas as letras do alfabeto por seus nomes, sabem nomeá-las, reconhece o valor sonoro, distinguindo-os.

Diante do exposto consideramos que nossos sujeitos realizaram uma estratégia de associação de letras com base na apropriação do objeto que continha como letra inicial a que eles estavam tentando buscar. Esta associação, por sua vez, assemelha-se a hipótese de reconhecimento de nível três de Ferreiro e Teberosky (1999). Consideramos ser uma estratégia pelo fato dos nossos sujeitos não terem sido assistidos por nenhum tipo de ferramenta de reconhecimento, ou seja, no pré e pós-testes não mostramos nenhum tipo de suporte gráfico (plaquinhas com letras) - a associação emergiu dentre os três dos quatro sujeitos de forma espontaneamente a fim de solucionarem duvidas em

relação a escrita inicial das palavras. Isso também demonstra a preocupação de nossos sujeitos para iniciarem a escrita de forma correta, uma vez que compartilham do pensamento do adulto de que as letras notam os sons e que esses sons são representados por letras especificas, não podendo ser substituídas. Essa preocupação em escrever corretamente a frase pode ser percebida na frase de Gustavo: “tô preocupado se essa palavra tá errado ou tá certo”.

A escrita da palavra rã por Gustavo merece um destaque devido a associação da silaba CA à palavra casa. Destacamos principalmente a tomada de consciência espontânea do aluno com deficiência do erro inscrito em sua produção também realizada de forma espontânea. Na presente tese consideramos esse comportamento como pró-ativo, pois Gustavo demonstrou refletir sobre sua escrita, tomando consciência de que iniciou a palavra de forma diferente do que tinha planejado ao levantar a hipótese de que a palavra RÃ começava com a letra A. Curto, Morillo e Teixidó (2000, p. 47) ao tratarem sobre a interpretação das crianças feitas sobre a própria escrita afirmam que:

> Algumas crianças, que já começaram os procedimentos da decifração, podem ler literalmente o que acabam de escrever... e descobri que não “fecha” com o que queriam escrever. Esta situação, bastante frequente, provoca um incomodo e obriga-lhes a interrogar-se sobre as limitações de sua escrita, de modo que, ao lerem, refletem sobre o escrito.

Consideramos, portanto, que Gustavo refletiu sobre o sistema de escrita ao associar a silaba CA à uma palavra que iniciava com o mesmo som (casa). A associação de letras também foi evidenciada na pesquisa de Gomes e Figueiredo (2003) com sujeitos com deficiência intelectual em ambiente experimental. Nessa pesquisa os sujeitos associaram os nomes de pessoas conhecidas às letras iniciais registradas em seus respectivos cartões. Em nosso caso, a palavra não estava escrita completamente, tão pouco foi escrita por um adulto. A escrita espontânea de Gustavo continha apenas duas letras (C e a A), que por sua vez foram soletradas e o som da silaba (CA) associado a palavra casa. Segundo as autoras acima citadas esta associação constitui-se estratégia de leitura caracterizada pela comparação entre letras ou palavras do texto às outras do vocabulário do sujeito. As autoras ainda afirmam que esse tipo de comportamento pode indicar a mobilização de conhecimentos prévios desses sujeitos com deficiência intelectual na busca de empregar significado à escrita. É importante destacar que a mobilização de conhecimentos prévios constitui-se aspecto importante para as pessoas

com deficiência intelectual, visto que segundo a literatura esse público apresenta fragilidades nas habilidades metacognitivas (FIGUEIREDO, POULIN, ARARUNA, 2016; FIGUEIREDO, GOMES, POULIN, 2010; GOMES, FIGUEIREDO 2003; MARCHESI, MARTÍN, 1995; MANTOAN, 1998; PAOUR, 1988, 1991).

Apresentaremos a seguir os dados referentes a associação de silabas ao som de outras unidades de palavras já escritas espontaneamente pelos próprios sujeitos.

A *associação de elementos linguísticos (letra e silaba) ao som de outras unidades de palavras já escritas espontaneamente pelos próprios sujeitos* constitui no presente estudo como uma habilidade de consciência fonológica por permitir aos sujeitos refletirem acerca dos segmentos sonoros das palavras. Essa associação foi observada somente em três sujeitos, sendo todos do grupo experimental: Gustavo, Marcos e Paulo.

Gustavo e Marcos apresentaram a associação descrita na produção da frase durante a escrita das palavras tubarão e peixe, respectivamente. Paulo apresentou essa associação duas vezes, sendo na escrita mesma palavra, tubarão.

A seguir apresentaremos trechos que ilustram as situações de associação de elementos linguísticos (letra e silaba) ao som de outras unidades de palavras já escritas espontaneamente pelos nossos sujeitos.

> *Paulo escreveu as letras TU (verbalizando tu), BA (verbalizando ba) e se questionou: "tubarão, rão, rão, como é rão? É junto tia?".* ***Paulo verbalizou mais umas vezes e perguntou: "é igual a esse aqui?" – apontou para a escrita palavra rã (REA)*** *escrita anteriormente por ele. Questionamos o porque e Paulo disse: "porque é rão, tubarão, rãã, rão".*
>
> *Na escrita da palavra tubarão Paulo destacou que esta palavra já estava escrita, e* ***apontou para ela já escrita em sua lista, dizendo-nos que ela começava com "TU, o T e o U".*** *Paulo então escreveu TUBAREA KOME PEXT*
>
> *Gustavo antes de escrever a frase O tubarão come peixe perguntou* ***apontando para a grafia TUA (tubarão) na lista acima escrita por ele: "tem que botar o tubarão aqui?"****. Perguntamos o porquê, e o aluno respondeu, apontando novamente para sua escrita espontânea: "****porque era o tubarão".*** *Perguntamos novamente porque essa palavra era tubarão, então Gustavo respondeu:* ***"porque é o T".***
>
> *Marcos durante a escrita da frase O tubarão come peixe, pergunta:* ***"tia eu já escrevi a palavra peixi aqui (aponta para***

> ***a palavra que ele já tinha escrito)”****. Questionamos: “porque é peixe?”. Marcos diz:* ***“porque tem o P”.*** *Questionamos mais uma vez: “mas essa aqui também tem a letra P (pássaro)”.* ***Marcos passa a ponta do lápis abaixo da palavra, e faz a seguinte colocação: “peixi, peixi, xi, é peixi tia”.***

As situações acima descritas demonstram habilidades de consciência fonológica sob diferentes variantes (MORAIS, 2012). Aferimos que sejam por diferentes variantes porque as ações de reflexão acerca dos segmentos da palavra não se manifestaram nos pós-testes da mesma maneira, mas, sim, a partir de diferentes operações. Em Paulo observamos que durante essas repetições da silaba *rão* o aluno percebeu certa similaridade com o som final da palavra *rã* (já escrita anteriormente por ele) e o som final da palavra tuba*rão*. Ao ser questionado sobre a semelhança, Paulo justifica repetindo e enfatizando o som (rão). Comportamento semelhante também foi observado em Marcos durante a realização de uma atividade em grupo no segundo período da pesquisa – ressaltamos que essa situação não está descrita acima porque elencamos situações extraídas dos pós-testes e a atividade referida trata-se de uma vivencia no interior das sessões de grupo, mas que se faz pertinente apresenta-la porque referenda os dados apresentados nessa sessão.

Em uma das sessões de aprendizagem cooperativa na sala de aula, o grupo de Marcos estava escrevendo um bilhete cuja frase era: eu te amo no meu coração. Marcos exercia o papel de escritor no grupo e quando se deparou com a primeira palavra (EU) sentiu muita dificuldade, visto que a pronunciava constantemente, sem, contudo, reconhecer sua estrutura. Os colegas começaram a falar repetidas vezes e pausadamente a palavra (EU) a fim de que o aluno escrevesse sozinho. De repente Marcos comenta: “marina tu quer Le*u*?, é o nome do meu pai; tu quer o nome do meu pai? (falou com fonema final *u* - le/u)”. Marcos percebeu a semelhança entre a palavra EU e o final do nome do seu pai (LEU).

Nas demais situações apresentadas nos trechos anteriores, Gustavo e Marcos identificam palavras com base nas silabas iniciais e finais já escritas na lista. É importante destacar que os sujeitos antes da escrita lembraram que já tinha escrito as palavras tubarão e peixe, respectivamente. Ao serem questionados sobre o porquê dessas palavras serem a que eles estavam iniciando a escrita, os dois sujeitos, assim como Paulo, fizeram referencia à silaba, enfatizando-a. Marcos, por sua vez, quando

confrontado, fez uma análise da palavra, comparando o som da última sílaba verbalizada (pei**xe** – pronunciava pei*gi*) à visualização da última sílaba da palavra visualizada (***PEGI***) - É importante destacar que dentre as palavras escritas nos pré e nos pós-testes escrevemos mais duas (PEIXE e MOSCA), contudo não as incluímos na presente análise, por considerar a presença de uma palavra com duas sílabas (GATO) e outra com dígrafo (PÁSSARO). Marcos escreveu a palavra peixe da seguinte maneira PEGI, por isso sua análise centrou no final desta palavra conforme e pronunciava (pei***gi***).

As situações descritas acima são compreendidas por Morais (2012) como habilidades metafonológicas ou consciência fonológica, definindo-a como um amplo conjunto de habilidades que permitem aos indivíduos refletirem acerca das unidades sonoras. O autor destaca que a consciência fonológica não é uma habilidade que temos ou não, mas, sim, um conjunto delas que variam significativamente. O autor cita diferentes operações que as crianças realizam que às permitem refletir sobre as unidades menores da palavra que assemelham-se às realizadas por nossos sujeitos, como a identificação de palavras que apresentam iniciais semelhantes ou iguais – essa associação foi evidencia por Gustavo na escrita da palavra tubarão, por Marcos na escrita da palavra peixe, e por Paulo na escrita da palavra tubarão durante a produção da frase (O tubarão come peixe); e a identificação de palavras que rimam – essa associação feita por Paulo e Marcos na escrita das palavras tubarão e na escrita da palavra EU em grupo, respectivamente.

Morais (2012) ao tratar dessas duas operações de consciência fonológica destaca que estas (e muitas outras) que trabalham sobre a silaba constituem-se como habilidades fonológicas essenciais para o aluno compreender as propriedades só sistema de escrita alfabética. Ainda sobre a consciência fonológica, o autor tece uma critica da qual corroboramos: o fato de uma criança perceber a similaridade entre as iniciais de duas palavras que começam com a mesma letra, não implica afirmar que esta seja capaz de pronunciar os fonemas isoladamente.

Adams, Foorman, Lundberg, Beeler (2006, p. 19-20) ao tratarem sobre consciência fonologia, contudo, se reportam também a ela como consciência fonêmica, uma vez que não apresentam distinção, a saber:

> A consciência de que a língua é composta desses pequenos sons se chama consciência fonológica [...] o desafio é encontrar formas de fazer com as crianças notem os fonemas, descubram suas existências e a possibilidade de

> separá-los. Felizmente, muitas atividades que a tempos são desfrutadas pelas crianças em idade pré-escolar, envolvendo rima, ritmo, escuta e som, são ideias para esse propósito [...] tendo em vista esse objetivo, todas essas atividades pode ser usadas de forma mais eficaz, no sentido de ajudar a desenvolver a consciência fonológica.

Os autores acima citados apresentam outro ponto de encontro à perspectiva de Morais (2012) quanto ao desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que este autor destaca que as crianças apresentam variações de consciência fonológica as quais variam consideravelmente dentre os níveis de escritas, ou seja, crianças com nível conceitual de escrita pré-silábico apresentam habilidades de consciência fonológica pertinentes ao seu nível.

Ponta sem ponto ninguém aponta: algumas considerações antes de iniciarmos a próxima discussão

Essa primeira parte da análise das marcas que se aproximam da escrita alfabética ou que já perfazem-se deste nível, apresentaram como características a associação de letras às palavras com o mesmo som inicial, a associação de elementos linguísticos (letra e silaba) ao som de outras unidades de palavras já escritas espontaneamente pelos próprios sujeitos, e a antecipação da formação silábica antes da escrita espontânea.

Como observamos nos pós-testes somente os quatro sujeitos do grupo experimental apresentaram produções com as referidas características, o que demonstra um avanço conceitual na apropriação do sistema de escrita alfabética pelos sujeitos que participaram das sessões de produção em grupo, principalmente quanto a consciência fonológica.

Dos sujeitos deste grupo Gustavo, Marcos e Ycaro manifestaram comportamento semelhante na escrita das palavras pássaro, tubarão e lagartixa, pois em todas elas esses sujeitos anteciparam a formação da silaba inicial corretamente e as registraram convencionalmente, fazendo referencia à elas durante a leitura de suas produções – esses sujeitos ao ler as referidas palavras relacionava a unidade sonora enunciada à silaba correspondente na pauta escrita.

A associação de letras ou silabas ao som de palavras com sons semelhantes, também demonstra em nosso estudo uma progressão qualitativa na apropriação da escrita, principalmente por parte de Gustavo que, no pré-teste ao antecipar as formações das silabas fazia referencia à consoante **N** mais a vogal correspondente da palavra que

desejava escrever - por exemplo, quando este sujeito levantava hipóteses no pré-teste ou durante as primeiras sessões de produção em grupo acerca da escrita da palavra bolo, questionava os colegas se esta começava com N e o O, utilizando esta consoante como um elemento substitutivo do som das consoantes em suas hipóteses. É válido ressaltar que mesmo levantando hipóteses de escrita a partir desta consoante e mais outra vogal Gustavo só registrava a vogal, o que refletia seu nível conceitual de escrita silábico na avaliação inicial.

Essas primeiras Marcas de escrita com estratégia de associação de diferentes unidades linguísticas (letras, sílabas) e correspondência silábica analisadas nesta sessão demonstraram que nossos sujeitos após a experiência com a aprendizagem cooperativa em sala comum alcançaram níveis de escritas mais avançados do que aqueles evidenciados nos pré-testes.

A seguir apresentaremos as marcas de escritas com características silábicas-alfabéticas com algumas particularidades na escrita, como omissões e trocas de letras.

6.2.2. Marcas de escrita com correspondência silábica-alfabética e alfabética: escrita com base oral, omissões, trocas, e inversões de letras e sílabas

Essa sessão demonstra marcas de escrita com nível silábico-alfabético e alfabético com omissão de escrita na silaba intermediaria, troca de letras e transcrição fonética. Essas marcas, por sua vez, não foram identificadas nas produções dos sujeitos do grupo controle.

A *omissão da silaba intermediaria* apresentou foi manifestada maior incidência dentre as características, ocorrendo em três sujeitos do grupo experimental somente no pós-teste. Gustavo e Ycaro apresentaram essa característica na escrita das palavras pássaro, tubarão e lagartixa; e Paulo na palavra lagartixa.

A *troca de letras* foi observada nas produções de três sujeitos do grupo experimental somente no pós-teste nas palavras pássaro e tubarão escritas por Paulo, e na palavra gato escrita por Gustavo e por Ycaro.

A *transcrição fonética* foi identificadas nas produções em dois sujeitos do grupo experimental, nas palavras tubarão, lagartixa e peixe escritas por Marcos, e no verbo comer escrito por Paulo.

Apresentaremos os dados a partir das características com maiores incidências.

A escrita com característica silábica-alfabética com omissões gráficas na silaba intermediária foi identificada nas produções de três dos quatro sujeitos do grupo experimental na escrita das palavras pássaro, tubarão e lagartixa, a saber:

> Gustavo - PA (passa), O(ro) - (***PAO***) / TU(tu ba), A(rão) - (***TUA***) / LA (la gar), L(ti), AX(xa) – (***LALAX***)
>
> Ycaro - P(pa), A(ssa), O(ro) - (***PAO***) / UT(tu), ba, U(rão) – (***UTU***) - LA(la), (gar), T(ti), A(xa) - (***LATA***).
>
> Paulo – L(la), A(gar), TI(ti), CA(xa) - (***LATICA***)

Nas palavras acima citadas também observa-se uma inversão da posição de letras na escrita das palavras rã e tubarão por Ycaro: ***ARU***(rã); ***UTU*** (tubarão). Consideramos que foi uma inversão de posição porque o referido aluno explicitou corretamente a formação das silabas iniciais destas palavras antes da escrita.

Marcas de escrita alfabética com característica *de transcrição fonética* e *troca de letras* foram identificadas nas produções dos quatro sujeitos do grupo experimental.

Marcos apresentou transcrição fonética na escrita das palavras tubarão, lagartixa e peixe. Paulo apresentou transcrição fonética na escrita do verbo comer, e troca de letras na produção das palavras pássaro, tubarão, peixe. Gustavo e Ycaro apresentaram troca de letra na palavra gato. Essas características são consideradas por Cagliari (1999) como tipos de erros que ocorrem durante o processo de alfabetização inicial.

É importante ressaltar que os “erros” que emergem durante o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética ou de natureza ortográfica, principalmente durante o ciclo de alfabetização não são construções aleatórias (REGO, 2007). Eles devem ser interpretados, considerando a natureza do sistema alfabético e das convenções que deliberam as regras normativas (CARRAHER, 1985).

A *omissão da silaba intermediaria e a inversão de posição* de letras nas palavras escritas por Gustavo [pássaro (***PAO***), tubarão (***TUA***), lagartixa (***LALAX***)] e por Ycaro [pássaro (***PAO***), tubarão (***UTU***), lagartixa (***LATA***)] com características silábico-alfabético são compreendidas como instabilidades que perfazem o processo de apropriação da escrita alfabética (SEBER, 1997) e não um aspecto patológico de dificuldade de aprendizagem da língua escrita por parte desses sujeitos.

Ferreiro (1999, 2010) esclarece que as escritas silábica-alfabéticas, tradicionalmente, foram compreendidas como desviantes ou com omissões de letras,

que, ao serem comparadas com escrita convencional elas, de fato, apresentam omissões. Contudo, enfatiza que do ponto de vista da psicogênese "é exatamente o contrario: há uma adição de letras em relação às escritas silábicas precedentes" (FERREIRO 1999, p. 63).

Ainda a respeito das características das escritas com nível silábico-alfabético Coutinho (2005) afirma que as crianças com este nível nem sempre escrevem destacando/marcando todas as unidades menores que as sílabas apresentam, sendo esta a principal característica deste nível.

Quanto a *omissão da silaba intermediária* na da palavra lagartixa escrita por Paulo (***LATICA***) consideramos que no momento da escrita este aluno levantou hipóteses que podem caracterizar o nível alfabético, pois ao escrever LA verbalizou a silaba *la*, verbalizou *gar* sem registrar nenhuma letra, escreveu TI ao verbalizar a silaba *ti*, e registrou as letras CA ao pronunciar *xa* (lagartixa). Contudo, quando foi ler apresentou dificuldade em associar a pauta escrita à sonora, visto que a silaba intermediaria não estava registrada. Paulo refez a leitura varias vezes até que ajustou sua pauta oral à escrita, lendo da seguinte maneira L(la), A(gar), TI(ti), CA(xa). Descrevemos com maior detalhamento essa situação por considerar que Paulo, diante dessa palavra com quatro silabas e com uma silaba com consoante em posição coda (consoante, vogal, consoante - CVC) apresentou dificuldades que não foram evidenciadas nas demais palavras escritas por este aluno.

Do ponto de vista do processo de alfabetização, Cagliari (1999) considera essa ausência ou omissão de silabas/letras como um tipo de erro presente no processo de alfabetização. O autor descreve diferentes tipos de erros, dentre estes encontra-se um tipo intitulado pelo autor como *resultados pela metade.* Esse tipo de erro decorre da dificuldade de isolar e caracterizar as palavras foneticamente, tornando-se mais complicado quando tem que fazer isso aos pedaços, analisando a própria fala. O autor descreve que algumas crianças, por exemplo, ao escrever a palavra princesa registram briza, e picicre para bicicleta.

Algumas pesquisas com sujeitos sem deficiência (AMARAL, et.al. 2010[66] BRILHANTE, SILVA, 2010) e outras com sujeitos que apresentam deficiência intelectual evidenciaram "erros" do tipo omissão de letras/silabas (SILVA, 2012). Amaral et. al. (2010) evidenciou que esse tipo de erro ocorre com maior frequência em

[66] http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2011nahead/84-10.pdf

silaba complexas e de forma mais significativa, e estatisticamente significativa em coda[67] silábicas (como foi o caso da palavra la**gar**tixa escrita por Paulo).

É importante destacar que “erros” caracterizam-se como hipóteses que ocorrem quando as crianças entram em contato com os diversos e diversificados materiais gráficos/impressos, bem como, com o contato com outras pessoas que norteiam o uso desses materiais, compartilhando e trocando informações sobre elas (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999).

Brilhante e Silva (2010) ao analisar as produções de alunos sem deficiência do 1º ano do ensino fundamental afirmam que esses “erros” linguísticos do tipo troca ou omissão revelam

> Conhecimentos linguísticos que a criança já possui sobre o nosso sistema de escrita alfabética, o que nos confirma que em vez de considerar o “erro” como algo prejudicial ao processo de aquisição da escrita, devemos primeiro saber o que é um erro, que tipos de erros ocorrem e porque eles ocorrem (p. 2).

Outro tipo de marca que caracteriza “erros” construtivos, e assim, conhecimento linguístico do sistema de escrita, foi a transcrição fonética identificadas nas produções de Marcos [tubarão (***DUBARHÃ***), lagartixa (***LAQASIDA***) e peixe (***PEGI***)] e na escrita do verbo comer por Paulo (***KOME***). Consideramos que seja uma transcrição porque os alunos registraram a reprodução literal de suas falas, por exemplo: Marcos durante a escrita falou tubarão com o som da consoante D; na palavra lagartixa verbaliza um som para a silaba gar que se aproxima do som da silaba /ka/; na palavra peixe Marcos não conseguiu falar a palavra peixe corretamente. Esse aluno, como descrito no capitulo 4 apresentou uma dificuldade de ordem fononasal, verbalizando as palavras de forma rouca, baixa e com trocas em algumas letras. Essa particularidade foi diminuindo no decorrer da pesquisa, mas ainda se fez presente ao termino da mesma, embora com menor intensidade.

Alguns autores corroboram com a compreensão de que as crianças ao atingirem a escrita alfabética, levantam a hipótese de que se escreve como se fala (CAGLIARI, 1995, 1999, 2011; CARRAHER, 1985; MORAIS, 2000; PICCOLI, CAMINI, 2012). Esses autores também afirmam que essa construção hipotética sobre a escrita deve caminhar para a construção de conhecimentos ortográficos, porém Cagliari (2011), de forma critica, ressalta que a escola ainda vê esse tipo de erro como um aspecto caótico

[67] Silabas com a seguinte estrutura: consoante, vogal, consoante (CVC).

do processo de alfabetização. Esta concepção [limitada e empobrecida] decorre, segundo o autor, porque a escola, ainda, desconhece o funcionamento das variações linguísticas, do processo apropriação da escrita e, principalmente, da ortografia. Corroboramos com o pensamento do autor e ressaltamos que esse *desconhecimento* agrava-se quando se trata da aprendizagem da língua escrita de alunos com deficiência intelectual.

É importante ressaltar que, tradicionalmente, a fala era uma condição para a aprendizagem da língua escrita de modo que, quem falasse bem escreveria de forma adequada. Contudo, a língua escrita constitui-se como um sistema de notação, um sistema conceitual. A escrita, portanto, não deve ser compreendida como a transcrição literal da fala, mas sim, que devemos compreender que a(s) relação(es) estabelecidas entre a pauta escrita e a pauta falada correspondem à elementos de suma importância para o desenvolvimento da linguagem escrita. Existe uma relação tênue entre a língua falada e a escrita, mas que cada modalidade possui aspectos linguísticos e sociolinguísticos próprios que se complementam entre si. (ANDRADE, 1998; FÁVERO, 2000; FERREIRO, 2004; MARCUSHI, 2001).

A *troca de letras* foi observada na escrita das palavras pássaro (***PASSA SO***) e tubarão (***TUBAREA***) por Paulo e na palavra gato escrita por Gustavo (***GAOO***) e Ycaro (***GOTO***). Ao longo da pesquisa a troca de letra também surgiu, como mostra o tabela abaixo.

Tabela 19 - troca de letras ao longo da pesquisa

Comportamentos	**P1 (1ª a 5ª sessão)**				**P2 (16ª a 20ª sessão)**				**P3 (30ª a 35ª sessão)**				**Freq total**
	G	M	P	Y	G	M	P	Y	G	M	P	Y	
Apresenta espontaneamente troca de letras espontaneamente na pauta escrita ou oral	17	14	14	17	6	12	9	11	5	9	7	11	**132**
Escreve espontaneamente palavra com nível conceitual silábico-alfabético com troca de letras					2		4		1	2			9
Escreve espontaneamente palavra com nível conceitual de escrita alfabético, apresentando trocas entre as silabas										1	2	2	**5**

Fonte: banco de dados da pesquisa

Como revela o tabela acima a troca de letra presente nos pós-teste também emergiu ao longo da pesquisa, contudo, no contexto de cooperação, essa caracteristica

apresentou uma importante regressão entre o primeiro e o segundo período, principalmente por Gustavo, que em P1 apresentou 17 trocas e em P3 somente 5.

Acerca da produção da palavra gato (***GAOO***) por Gustavo destacamos que dentre as suas produções esta foi a única que apresentou nível alfabético de escrita com a presença de erros linguísticos do tipo troca de letras. A produção desta palavra merece destaque pela forma sistemática e rica que este aluno escreveu.

> "gato é o G (escreveu G)" e em seguida comentou: "ga, a, é o A" (escreveu a letra A). E continuou: "gato, to, é o O" (escreveu a letra O). Em seguida leu espontaneamente, apontando com o lápis da seguinte maneira: "G(ga), A(a), O(to), é o to, to, gato". Gustavo repetiu a leitura mais três vezes, demonstrando não estar satisfeito com o final de sua produção. Questionamos o que estava acontecendo, e o aluno disse: "tô preocupado se essa palavra tá errado ou tá certo". Questionamos: "porque você diz isso?". Gustavo responde, apontando para a letra O (***GA<u>O</u>***): "porque é gato, to". Mostrando-se insatisfeito com a escrita o aluno lê sua produção varias vezes, enfatizando a última sílaba: "gato, to, to, é O de novo?, mas é to, gato, to... tia ta certo?". Gustavo, então, escreveu outro O e disse, "uffa, agora ta certo".

A escrita da palavra GATO (GAOO) por Gustavo demonstrou inquietações que sugerem uma escrita alfabética, uma vez que somente a letra O para a silaba to (gato) não mais satisfazia suas hipóteses. Ao ser solicitada a leitura desta palavra leu cada silaba de forma alfabética: GA(ga), OO(to). Essa insatisfação de Gustavo em relação a composição de algumas silabas também foi observada no final do segundo período, e ao longo do terceiro. A análise do pós-teste da palavra GATO (***GAOO***) revelou que Gustavo apresentou uma hipótese de escrita alfabética inicial, demonstrando uma significativa evolução da escrita dado os resultados do pré-teste desta palavra. Consideramos que no pós-teste o sujeito apresenta uma hipótese alfabética por corroborarmos com Morais (2012, p. 65) quando afirma que as crianças nesta fase inicial do nível alfabético acreditam no principio alfabético, ou seja, consideram que cada letra deve equivaler a um único som, e que, por conseguinte, cada som deve ser notado por uma única letra: "ao colocar uma letra para cada som, tal como pronuncia as palavras, ele tende a pensar que seus problemas de escritas estão resolvidos". Averiguamos que a resolução do problema enfrentado por Gustavo quando não conseguiu registrar o som da ultima silaba de ga**to**, foi solucionada pela inserção de outra letra com o som predominante da vogal desta silaba (O) – o aluno ao colocar esta

letra, após tentar reconhecê-la várias vezes, demonstrou satisfação em registrar o som que o inquietava desabafando: “uffa, agora ta certo”. Contudo, Morais (2012, p. 65) afirma que o pensamento infantil acima citado não deve ser compreendido pelos professores, pois a criança ao alcançar o nível alfabético não implica afirmar que a mesma já esteja alfabetizada, em suas palavras: “a passagem da primeira condição à seguinte deverá ser [...] o resultado de um cuidadoso processo de ensino-aprendizagem agora não mais (ou principalmente) de aspectos conceituais do sistema alfabético, mas, sim, das convenções som-grafia”.

Colocando alguns pontos nos “is”, antes do próximo vir

A emergência de tipo de “erros” linguísticos nas produções de nossos sujeitos do grupo experimental dentre suas escritas espontâneas com nível silábico-alfabético e alfabético demonstra uma evolução na aprendizagem da língua escrita que já veem, sendo averiguada em outras análises das sessões anteriores deste estudo. A presença desses tipos de “erros” demonstra que nossos sujeitos não reproduziram apenas uma escrita socialmente apreendida no âmbito da escola comum; demonstra inferência entre a compreensão das regras do sistema de escrita que circundam suas vivencias e suas hipóteses quanto ao funcionamento desse sistema.

É importante destacar que a analise desses tipos de “erros” linguísticos revela que nossos sujeitos também apresentam hipóteses de escritas quanto ao sistema ortográfico semelhante aos sujeitos sem deficiência.

A seguir apresentaremos as marcas que tratam do sistema ortográfico, referente à acentuação e a segmentação adequada.

6.2.3. Marcas de escrita com conhecimentos correspondentes ao sistema ortográfico (acentuação, segmentação)

Dando seguimento a analise dos elementos que compõe o sistema ortográfico essa categoria constitui-se de segmentação e de marcas de acentuação.

Sobre essas marcas Morais (2007, p. 14) nos fala que a aprendizagem da língua portuguesa envolve não somente as definições de letras autorizadas (ou não) para escrever, mas o emprego da acentuação e da segmentação das palavras. O autor explica que a ortografia, diferente da pontuação que permite variações conforme o estimo ou interesse do escritor, é avaliada, mediante o estabelecimento taxativo de suas

convenções. Nas palavras do autor: “a grafia de uma palavra ou está certa ou errada, não se julgando sua qualidade em termos de “aproximação” do esperado ativamente”.

Em nosso estudo a segmentação dos elementos que compõe uma frase apresentou maior incidência, sendo evidenciada de modo distinto dentre os quatro sujeitos do grupo experimental. Essa característica não ocorreu nos sujeitos do grupo controle em nenhuma das avaliações.

As marcas de acentuação foram evidenciadas na escrita de três sujeitos, sendo dois do grupo experimental (Gustavo e Marcos) e um do grupo controle (Kauê). No caso de Kauê o acento circunflexo (^) apareceu sobre a letra E na escrita da palavra gato no pós-teste (***UBUBUÊCANBLTLUBUEBUETCA***). Consideramos que o uso do acento seja um reflexo do repertório (ainda limitado) do aluno, pois este acento circunflexo sobre esta mesma letra compõe o pré-nome deste aluno.

Gustavo, do grupo experimental apresentou o acento til na escrita da palavra tubarão no pré-teste (***UAÃU***). Marcos, por sua vez, apresentou este acento no pós-teste na escrita das palavras rã (***RAÕ***), tubarão (***DUBARHÕ***) e novamente na palavra tubarão (***BUAUBÃO***) escrita na frase.

Apresentaremos a seguir primeiro a análise referente aos dados da segmentação e posteriormente sobre a acentuação.

A *segmentação de palavras* constitui-se como um tipo de habilidade metalinguística que possibilita a tomada de consciência de que a pauta oral pode ser segmentada em função de unidades sonoras, fonemas e palavras, bem como que estes segmentos podem ser manipulados (BARREIRA, MALUF, 2003 CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2000; LIMA, COLAÇO, 2010; LOPES, 2004).

A segmentação ainda é entendida como uma propriedade de textualização (CARDOSO, 2003, GOMES, 2006; TEBEROSKY, 1994, 2003).

Teberosky (1994, 2003) afirma que a segmentação é uma propriedade de dividir o discurso em partes. Segundo a autora as crianças pequenas que convivem em um meio letrado não demoram para aprenderem essa propriedade. Contudo, ressalta que as crianças a priori não apresentam correspondência entre a pauta oral e a pauta escrita; as propriedades do texto escrito baseiam-se (como vimos em nossa análise) de elementos intrafigurais.

Em nosso estudo averiguamos dois tipos de segmentação[68] na escrita da frase O tubarão come peixe: Ycaro e Marcos segmentaram a frase em dois segmentos em que o substantivo e verbo estavam unidos e separados do objeto; e Gustavo e Paulo em três elementos (sujeito, verbo, objeto). Abaixo apresentamos as frases dos referidos alunos.

Imagem 17 – frase pós-testes Marcos e Ycaro

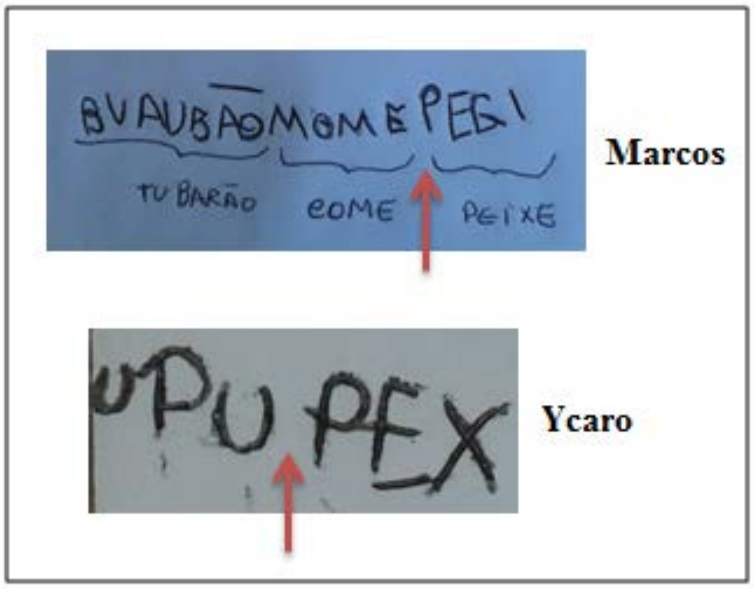


Imagem 18 – frase pós-testes Gustavo e Paulo

[68] As setas vermelhas indicam a posição da segmentação.

A segmentação foi uma propriedade que apareceu também no decorrer da pesquisa variando dentre os sujeitos ao longo dos três períodos, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 20 – ocorrência de situações envolvendo segmentação ao longa da pesquisa

	P1				**P2**				**P3**				
	(1ª a 5ª sessão)				**(16ª a 20ª sessão)**				**(31ª a 35ª sessão)**				**Freq Tot.**
Comportamentos	**G**	**M**	**P**	**Y**	**G**	**M**	**P**	**Y**	**G**	**M**	**P**	**Y**	
Pergunta espontaneamente quanto a segmentação das palavras	1	1	1	2	3	1	3	1	3	2	6	2	**26**
Faz uso da segmentação na pauta escrita espontâneamente e incoerentemente	4	4	1		3	2	2					2	**18**
Mediante solicitações dos colegas corrige e/ou realiza alterações no texto quanto à aglutinação das palavras	2	4	2		11	9	9	8	4	4			**53**
Mediante solicitações dos colegas corrigi e/ou realiza alterações no texto quanto à segmentação entre as palavras	11	2	15	2	15	12	11	9	19	15	8	5	**124**
Faz uso de segmentação de palavras correto e espontaneamente	3			1	1		3		6	4	13	3	**34**
Percebe e corrige espontaneamente aspectos quanto à segmentação entre as palavras							2		3	4	5	2	**16**

Legenda: G – Gustavo; M – Marcos; Y – Ycaro; P – Paulo

A tabela demonstra que nossos sujeitos questionavam seus colegas de grupo sobre a segmentação de silabas e palavras desde o primeiro período, contudo de forma esporádica. Os colegas desde P1 exploravam essa propriedade intervindo e ajudando os alunos com deficiência a compreenderem a segmentação: no inicio essas intervenção eram diretivas do tipo “separa, junta”, posteriormente com nossas mediações e também com as inferências nos demais dias de aula, esses colegas começaram a fazer questionamentos a fim de que esses sujeitos refletissem sobre a pauta escrita (“o que vc acha? É separado ou junto, fala que tu vai ver se é ou não”); eles também mostravam exemplos de frases que estavam pelo ambiente da sala como forma de comparação do que o aluno com deficiência pretendia escrever e o que ele estava visualizando (“olha pra lá e diz se está junto ou separado”).

A tabela também mostra que os nossos sujeitos espontaneamente fizeram uso da segmentação nas produções coletivas, ora de forma correta ora de forma não convencional. De forma incorreta ocorreu principalmente em P1 e P2 e convencionalmente ocorreu, sobretudo, em P3, e principalmente por Paulo e Gustavo. É importante destacar que estes dois alunos no pós-teste segmentaram a frase em três partes (substantivo, verbo e objeto). Esse dado pode sugerir que a segmentação evidenciada na avaliação final pode ser um reflexo das interações nos grupos cooperativos quanto a esta propriedade.

Quanto ao tipo de segmentação observado em nosso estudo averiguamos aspectos semelhantes nos achados de Ferreiro e Teberosky (1999) com crianças entre 4 e 6 anos. Essas autoras aferiram a opinião dessas crianças quanto a segmentação entre as palavras, perguntando se era ou não preciso separá-las após mostrar frase aglutinadas escritas em letras de imprensa e cursiva – ou seja, este aspecto psicogenético não foi analisado sob a ótica normativa, mas, sim, sobre o aspecto conceitual da escrita em relação a propriedade de segmentar os elementos linguísticos. Dentre as respostas das 56 crianças, 11 afirmaram haver a necessidade de separação. Destas crianças seis sugeriram a divisão da frase em dois segmentos, apresentando, contudo, três tipos: substantivo/substantivo; objeto direto/oração inteira (semelhante ao que Marcos e Ycaro fizeram); sujeito/predicado. Das 11 crianças apenas uma sugeriu a divisão da frase em três segmentos: sujeito/verbo/objeto, semelhante à Gustavo e Paulo. Outra criança, segundo as autoras, propõe a divisão da frase em quatro partes, mas não soube como interpretar; outra criança afirma que deve ser separada, mas não diz onde. Somente uma criança sugere que a frase deve ser dividida em quatro partes, apresentando correspondência com todos os elementos (artigo/sujeito/verbo/objeto), porém as autoras destacam que esta criança, diferente das demais, já sabia ler e escrever alfabeticamente.

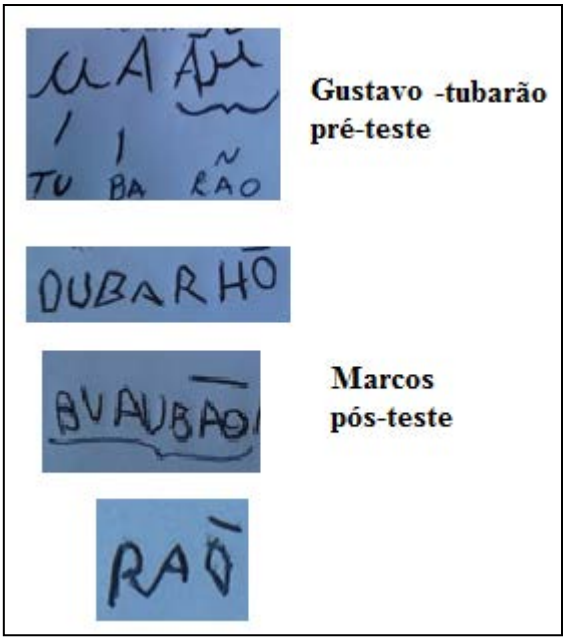
Em relação a segmentação de Gustavo e Paulo, consideramos que a mesma se fez deste tipo (sujeito/verbo/objeto) pelo fato destes alunos considerarem que o artigo é parte integrante do substantivo, como analisamos na primeira parte deste capitulo.

É importante destacar que não consideramos a segmentação da frase realizada por Ycaro como um erro do tipo de Juntura vocabular/hiposegmentação (CAGLIARI, 1995, 1999, 2011), uma vez que esse aluno estava em processo de apropriação o sistema de escrita, construindo estratégias de correspondência entre a pauta oral e a escrita. Contudo, no caso de Marcos consideramos que seja um tipo de “erro” linguístico, uma

vez que este aluno vinha desde o terceiro período corrigindo espontaneamente sua pauta escrita quanto a segmentação, não apresentando nenhuma situação de segmentação equivocada (assim como Gustavo e Paulo).

Quanto a acentuação observamos, o uso correto do acento til (~) nas palavras rã e tubarão, em duas avaliações distintas e por dois sujeitos com hipóteses de escrita diferentes. Gustavo no pré-teste escreveu a palavra tubarão (***UAÃU***) inserindo o acento em cima das letras A e U; seu nível nesta avaliação era silábico com valor sonoro com a presença do critério de quantidade mínima de letras. Marcos fez uso coerente deste acento três vezes no pós-teste na palavra rã (***RAÕ***) inserindo o acento em cima da vogal O, e nas palavras tubarão escrita na lista de palavra (***DUBARHÕ***) e frase (***BUAUBÃO***). Segue abaixo as imagens com as referidas palavras.

Imagem 19 – palavras com acentos - Gustavo e Marcos



É importante destacar que o acento nas palavras rã e tubarão escritas por Gustavo e Marcos foi inserido sempre na última sílaba das referidas palavras, que por sua vez se constitui uma silaba complexa (ão) da referidas palavras.

Na pesquisa de Gomes (2006) observou-se que os sujeitos com síndrome de Down, todos com nível de escrita alfabético, omitiram o uso do acento em 106 palavras dentre as suas produções escritas, realizaram uso inadequado de acentuação em 26 palavras. Outras pesquisas envolvendo sujeitos com deficiência intelectual

(FIGEIREDO, 2005; SILVA, 2012) e sujeitos sem esse tipo de deficiência (BRILHANTE, SILVA, 2010) observou-se a ausência de acentos em diferentes situações nas produções escritas destes sujeitos.

Quanto ao uso dos acentos nas palavras acima citadas os dados nos permitem aferir que os Gustavo e Marcos, principalmente este último, apresentaram aspectos relacionados a consciência fonológica destas palavras quanto a complexidade da última silaba (rã / rão), sugerindo uma importante evolução quando comparamos os dados dos pré-testes destas mesmas palavras destes sujeitos.

Considerações a se pensar...

Tratamos nesta sessão sobre a segmentação e a acentuação nas produções espontâneas de nossos sujeitos. Em relação à primeira é importante destacar que os dois sujeitos que apresentaram segmentação próxima às normas ortográficas adequadas, separando os diferentes elementos linguísticos, foram os sujeitos com níveis de escritas diferentes, visto que Paulo demonstrou no pós-teste escrita de palavras com nível alfabético e Gustavo escrita de palavras com predominância[69] de nível silábico-alfabético. E Marcos que apresentou a escrita da frase com palavras com nível alfabético demonstrou segmentação semelhante à Ycaro, em duas partes.

Gomes (2006) também encontrou segmentação adequada dentre sujeitos com síndrome de Down de diferentes escolaridades. Corroboramos com a autora, assim como com Teberosky (1999), que a ausência da segmentação ocorre com maior frequência na fase inicial da alfabetização, sendo a construção da compreensão desta propriedade linguística realizada mediante o contato frequente com os mais diversos tipos de textos e situações de letramento.

Quanto a acentuação consideramos que Marcos nas três palavras fez uso do acento til de forma que se aproximou das normas ortográficas adequadas.

Síntese dos resultados dos pré e dos pós-testes de escrita: comparações e considerações quanto ao grupo experimental e controle

Nossa tese teve por objetivo analisar se a Aprendizagem cooperativa se constitui fato de evolução psicogenética da língua escrita de sujeitos com deficiência intelectual.

[69] Utilizamos o termo predominância porque este aluno conseguiu escrever a palavra gato de forma alfabética. Essa palavras mesmo sendo comum no meio escolar foi escrita por meio de diferentes questionamentos e reflexões por parte deste aluno.

Para isso buscamos investigar se existem ou não diferenças conceituais na escrita de sujeitos que participaram das sessões de produção escrita em contexto de cooperação (grupo experimental) e àqueles que não participaram (grupo controle).

Gustavo no inicio da pesquisa apresentou 5 palavras com nível silábico com valor sonoro, e no pós-teste apresentou 3 palavras silábico-alfabético e 1 palavra com nível alfabético. Marcos no pré-teste apresentou também 5 palavras com nível silábico com valor sonoro, apresentando no pós-teste 2 palavras silábico-alfabético e três palavras com nível alfabético. Ycaro, por sua vez, na avaliação inicial apresentou 1 palavra com nível silábico sem valor sonoro e 4 palavras com o mesmo nível com correspondência sonora. No pós-teste este aluno apresentou 4 palavras silábico-alfabético e 1 palavra com nível alfabético. Paulo no pré-teste apresentou 1 palavra com nível silábico sem valor sonoro e 4 palavras com nível silábico com valor sonoro. No pós-teste Paulo apresentou uma evolução significativa, pois apresentou 1 palavra com nível silábico-alfabético e 4 palavras com nível alfabético.

Cauan (do grupo controle) no pré-teste apresentou 4 palavras com nível silábico com valor sonoro e uma palavra sem correspondência sonora. No pós-teste evidenciou-se uma pequena regressão neste mesmo nível, pois nesta avaliação o aluno apresentou em todas as palavras nível silábico sem valor sonoro. Por fim, Kaue (também do grupo controle) na avaliação inicial apresentou cinco palavras com nível silábico sem valor sonoro, apresentando uma importante regressão de nível, pois no pós-teste este aluno apresentou escrita de todas as palavras do teste com características pré-silábicas com marcas de diferenciação intra e interfiguarais.

A seguir apresentaremos um tabela com os resultados de cada uma das avaliações de escrita e também os resultados do pós-teste das provas cognitivas (figures graduées, conservação de massa e de liquido), dentre os sujeitos do grupo controle e experimental.

Tabela 21 – resultados gerais das avaliações de escrita e das provas cognitivas

	RÃ	GATO	PÁSSARO	TUBARÃO	LAGARTIXA	FRASE	F.G	C.L	C.M.
GUSTAVO PRÉ-TESTE ***5 palavras SCVS***	- silábico com valor sonoro - CQML ***A***	- silábico com valor parcial - CQML ***GUA***	- silábico com valor sonoro - justaposição - CQML ***AXAX***	- silábico com valor sonoro - justaposição - CQML ***UAÃU***	- silábico com valor sonoro - justaposição - CQML ***ACAC***	- silábico com valor sonoro ***UAX***	intuitivo superior	Pré-operatório intuitivo	Pré-operatório
GUSTAVO PÓS-TESTE ***1 SCVS*** ***1 palavra alfabética*** ***3 palavras silabico-alfabetico***	- silábico com valor sonoro - CQML ***SABI***	- alfabético ***GAOO***	- silábico-alfabético - ASI ***PAO***	- silábico-alfabético - ASI ***TUA***	- silábico-alfabético - ASI ***LALAX***	- silábico-alfabético - Segment. 3 partes ***TUA AOI PEIE***	transição concreta	Pré-operatório intuitivo	Pré-operatório intuitivo
MARCOS PRÉ-TESTE ***5 palavras SCVS***	- silábico com valor sonoro parcial ***AOMOM***	- silábico com valor sonoro parcial ***REUPM***	- silábico com valor sonoro parcial ***MOAABU***	- silábico com valor sonoro ***UAOO***	- silábico com valor sonoro ***AEIA***	- silábico com valor sonoro parcial ***UAMRAI^{N}N***	Transitorio concreto	Pré-operatório	Pré-operatório intuitivo
MARCOS PÓS-TESTE ***2 palavras silabico-alfebticos*** ***3 palavras alfabéticas***	- silábico-alfabético - CQML ***RAÕ***	- silábico-alfabético ***GAO***	- alfabético - transcriç. Fonet. ***PACASO***	- alfabético - Transcriç. Fonet. ***DUBARHÕ***	- alfabético - Transcriç. Fonet. ***LAQASIDA***	-alfabético - Transcriç. Fonet. Segment. 2 partes ***BUAUBÃOMOM E PEGI***	Transitorio concreto	Pré-operatório	Pré-operatório intuitivo
YCARO PRÉ-TESTE ***1 palavra SSVS*** ***4 palavras SCVS parcial***	- silábico sem valor sonoro - CQML - CQVL ***NTVAL***	- silábico com valor sonoro parcial CQML ***GTE***	- silábico com valor sonoro Parcial	- silábico com valor sonoro Parcial CQML ***UETE***	- silábico com valor sonoro ***LAH***	- silábico sem valor sonoro ***ULC***	Intuitivo superior	Pré-operatório	Pré-operatório intuitivo
YCARO PÓS-TESTE ***4 palavras silábico-alfabético*** ***1 palavra alfabetica***	- Silábico-alfabético - invers. Posição de letra ***ARU***	Alfabético com troca de letra ***GOTO***	- silábico-alfabético ***PAO***	- silábico-alfabético - invers. Posição de letra ***UTU***	- silábico-alfabético ***LATA***	- silábico-alfabético inicial - Segm. 2 partes ***UPU PEX***	Transitorio concreto	Pré-operatório	Pré-operatório intuitivo
PAULO PRÉ-TESTE	- silábico sem valor sonoro	- silábico com valor sonoro	- silábico com valor sonoro	- silábico com valor sonoro	- silábico com valor sonoro	- silábico com valor sonoro	Intuitivo superior	Pré-operatóri	Pré-operatóri

1 palavra SSVS ***4 palavras SCVS***	- CQML - CQVL ***PALLAU***	- CQML - CQVL ***GAEANTO***	parcial - justaposição ***PANUSU***	parcial - CQML - CQVL ***AUTU***	parcial - justaposição ***LATILA***	parcial - letras repert. Pessoal ***AUATUANTOV ANTO***		o	o intuitivo
PAULO PÓS-TESTE ***1 palavra silábico-alfabético*** ***4 palavras alfabéticas***	- Silábico-alfabético - CQML ***REA***	- alfabético ***GATO***	- alfabético - transc. Fonética ***PASA SO***	- alfabético ***TUBAREA***	- alfabético - ASI ***LATICA***	- alfabético com trocas de letras - Segment. 3 partes ***TUBAREA KOME PEXT***	Intuitivo superior	Pré-operatório →	Pré-operatório intuitivo →
CAUAN PRÉ-TESTE ***4 palavra SCVS parcial*** ***1 palavra SSVS***	silábico com valor sonoro parcial ***ANAM***	silábico com valor sonoro parcial ***NA***	silábico com valor sonoro parcial ***AMA***	silábico com valor sonoro parcial ***CAO***	silábico sem valor sonoro ***RASS***	silábico sem valor sonoro ***ASAHAHTIAL***	Transitorio concreto	Pré-operatório	Pré-operatório intuitivo
CAUAN PÓS-TESTE ***4 palavras SSVS***	silábico sem valor sonoro ***CATOSN***	silábico sem valor sonoro ***TOSUE***	silábico sem valor sonoro **TOSUA**	silábico sem valor sonoro ***TOSUTOS***	silábico sem valor sonoro ***TPSOSA***	silábico sem valor sonoro ***TOS SISO SONTO SOHO TOSHOS AOSOI***	intuitivo superior ↓	Pré-operatório →	Pré-operatório intuitivo →
KAUE PRÉ-TESTE ***5 palavras SSVS***	silábico sem valor sonoro - CQML - CQVL ***AUE***	silábico sem valor sonoro - CQML - CQVL ***EL3***	silábico sem valor sonoro - CQML - CQVL ***3TE***	silábico sem valor sonoro - CQML - CQVL ***UET***	silábico sem valor sonoro - CQML - CQVL ***GEI***	silábico sem valor sonoro ***IETEESTE***	Intuitivo superior	Pré-operatório	Pré-operatório intuitivo
KAUE PÓS-TESTE **5 palavras pré-silábicas**	Pré-silabico - CQML - CQVL ***CAUBBLTBC NMCACU TLEFEUT BUBCA***	Pré-silabico - CQML - CQVL ***UBUBUÊCAU BLATLUBUEB UETEA***	Pré-silabico - CQML - CQVL ***EBUANMRPSU ASUETUNAU***	Pré-silabico - CQML - CQVL ***BLULFLUBUC AUBTFCAUB***	Pré-silabico - CQML - CQVL ***FEUEBUEBC AODPOFOSU***	Pré-silabico ***UEBUTCAUT AUTEBCO TBCAUEAN CAUECAUTUN OD***	intuitivo superior ↓	Pré-operatório →	Pré-operatório intuitivo →

Legenda: SCVS: Silábico com valor sonoro / SSCV: Silábico sem valor sonoro / CQML: Critério de quantidade mínima de letra / CQVL: Critério de variação de letra / ASI: Ausência da silábica intermediaria / (seta preta para baixo: regressão); (seta verde para cima: evolução); (seta azul na horizontal: não mudou de nível).

O tabela revela que cada sujeito do grupo experimental apresentou significativas evoluções conceituais na língua escrita. Desses sujeitos Paulo apresentou o maior numero de palavras com nível alfabético, sendo Marcos o segundo com três palavras com este nível. Ycaro e Gustavo apresentaram os mesmos índices (3 palavras com nível silábico-alfabético e 1 com nível alfabético). Os dois do grupo controle apresentaram importantes regressões conceituais quanto a apropriação do sistema de alfabética. Abaixo segue um tabela síntese dos resultados.

Os resultados dos testes de escrita evidenciaram que a experiência com a aprendizagem cooperativa pode se constituir como uma importante ferramenta metodológica para a evolução conceitual da língua escrita dos sujeitos de nosso estudo. Aferimos essa compreensão quando comparamos os dados intrapessoais e principalmente intersujeitos, visto que os dois sujeitos que não participaram das sessões de produção em grupos cooperativos apresentaram importantes regressões nos níveis de escrita.

Apresentaremos a seguir a analise de cada uma das provas cognitivas, a partir dos resultados da prova cognitiva figures graduées.

Figures graduées

O nível intuitivo superior foi observado no pré-teste em quatro sujeitos, três do grupo experimental (Gustavo, Ycaro e Paulo) e em um do grupo controle (Kauê). Os demais sujeitos apresentaram o nível transitório concreto (Marcos do grupo experimental; e Cauan do grupo controle). A conclusão do pré-teste é que os sujeitos encontravam-se em níveis similares do desenvolvimento da representação espacial. Mas uma conclusão se impõe: nenhum sujeito manifestou o comportamento operatório concreto inferior no pré-teste.

No pós-teste os dois sujeitos do grupo controle manifestaram o nível intuitivo superior, Cauan apresentou inclusive uma regressão, passando do transitório concreto para o intuitivo superior.

No grupo experimental observa-se que dois sujeitos (Gustavo e Ycaro) passaram do nível intuitivo superior ao transitório concreto, o que indica uma importante evolução e o inicio da descentralização do pensamento.

Ainda no grupo experimental apenas um sujeito (Paulo) permaneceu no nível intuitivo superior; e um sujeitos (Marcos) permaneceu no nível transitório concreto. O que permite supor que o tratamento experimental pode ter tido uma influencia positiva no domínio do pensamento e principalmente sobre a evolução da descentrarão do pensamento por esses sujeitos.

Quando observamos detalhadamente as figuras no pós-teste da Figures graduées, evidencia-se que Gustavo conseguiu realizar uma figura a mais e Ycaro conseguiu realizar mais três figuras de forma adequada – este dado revela que Ycaro apresentou uma progressão importante. Por outro lado os sujeitos do grupo controle demonstraram uma leve regressão (Kauê em duas figuras a menos que no pré-teste e Cauan uma a menos). Esses dados constatam que nenhum sujeito do grupo experimental regrediu e os dois do grupo controle regrediram.

Os resultados evidenciam que de seis sujeitos quatro manifestavam pensamento pré-operatório de nível intuitivo que, na perspectiva piagetiana pode ser o momento que consiste em uma limitação porque eles não tinham a capacidade de levar em consideração o ponto de vista do outro. A capacidade de levar em consideração o ponto de vista do outro é uma característica do pensamento operatório, caracterizada pela descentralização do pensamento (pensamento egocêntrico) – somente dois sujeitos (um do grupo controle e um do experimental) encontravam-se no inicio da pesquisa no nível de transição entre o pensamento intuitivo e o pensamento operatório concreto. Deste modo podemos inferir que no começo deste estudo o nível de desenvolvimento da estrutura intelectual desses sujeitos era pouco favorável a manifestação de interações sociais cooperativas baseadas sobre a reciprocidade devido a essa ausência de descentralização do pensamento. Contudo, para Piaget (1994) a interação entre os pares pode provocar essa des-centração do pensamento: os resultados do pós-teste dos dois

sujeitos do grupo experimental indicam que esses sujeitos se engajaram no processo de des-centração do pensamento.

Conservação de liquido

A prova de conservação de liquido é uma prova que permite analisar a construção das invariantes físicas para verificar a presença ou não da reversibilidade do pensamento operatório concreto. Todos os sujeitos dos grupos apresentaram os mesmos níveis de desenvolvimento no pré-teste.

No pré-teste e no pós-teste nenhum sujeito conseguiu dar respostas que indicasse um nível de pensamento operatório concreto. Todos exprimiram o ponto de vista com base na mudança de quantidade. Nenhum sujeito manifestou um pensamento operatório concreto e, assim, nenhum demonstrou reversibilidade. O pensamento/raciocínio dos sujeitos dos grupos é dominado pelo aspecto figurativo, o que característica o pensamento operatório ou o pensamento egocêntrico.

Conservação de massa

Na prova de conservação de massa todos os sujeitos revelaram-se em nível pré-operatório, mas observamos que eles manifestaram muito mais oscilação do que na prova de conservação de líquidos. Nesta prova (conservação de massa) os sujeitos respondiam em função das perguntas: se mudávamos a pergunta às respostas também mudavam. Isso revela particularmente a fragilidade conceitual do sujeito que é fortemente influenciado pelo adulto. De maneira geral podemos dizer que o nível do raciocínio lógico e infralogico dos dois grupos eram semelhantes.

Para pensarmos juntos...

Ao compararmos os pré e pós-testes dos dois grupos, evidenciamos uma significativa diferença nestes grupos quanto a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Os sujeitos do grupo experimental, além da mudança de nível conceitual, também apresentaram hipóteses mais avançadas para a resolução de seus problemas quanto a escrita de algumas palavras, principalmente quanto às silabas complexas. Observamos neste grupo uma importante evolução no aspecto da consciência fonológica, centrando na antecipação convencional das silabas iniciais das palavras que desejam escrever, e na associação entre letras e palavras com o mesmo som inicial. Também observamos o uso coerente do acento til em três situações distintas em um mesmo sujeito.

Destacamos também que algumas estratégias constituídas ao longo do nosso estudo nos grupos foram reproduzidas nos pós-testes, o que evidencia-se que nossos sujeitos fizeram uso destas diante de situações semelhantes a fim de solucionar os problemas. Este aspecto se constitui como de suma importância para nosso estudo com sujeitos com deficiência intelectual, visto que a literatura aponta que estas pessoas apresentam fragilidade no mecanismo de transferência de conhecimento, aspecto importante para a aprendizagem e interiorização de conceitos.

Outro aspecto importante em nosso estudo foi que, dentre os quatro sujeitos do grupo experimental, dois apresentaram evolução no nível cognitivo, Gustavo e Ycaro. Estes sujeitos apresentaram, por sua vez, apresentaram mudança de nível conceitual, partindo do silábico com valor sonoro e culminando no final da pesquisa para o nível silábico-alfabético.

Os outros dois sujeitos do grupo experimental (Paulo e Marcos) não apresentaram mudança no nível conceitual, contudo, apresentaram mudanças significativas no nível conceitual de escrita, saindo do silábico com valor sonoro para o nível alfabético inicial – lembrando que Marcos apresentou este nível como predominância, pois dentre as cinco palavras escritas, apresentou duas com nível silábico-alfabético.

Quanto aos dois sujeitos do grupo controle, podemos aferir que ambos apresentaram regressão no campo cognitivo e também no apropriação do sistema de escrita alfabético.

Essas comparações demonstram, sobretudo, a importância de vivencias construtivas e significativas de interação, de inclusão e de construção de saber coletivo

para a aprendizagem da língua escrita dos nossos seis sujeitos com deficiência intelectual a partir de trabalhos fundamentados pela estrutura da Aprendizagem cooperativa.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa tese buscamos construir subsídios teórico-práticos por meio de experiências cooperativas que possibilitassem a emergência e a ampliação das habilidades sociais e acadêmicas que os alunos com deficiência intelectual apresentam para se apropriar do sistema de escrita em sala comum. Ao garantirmos essas oportunidades perfazemos o direito inalienável dessas pessoas, como cidadãos, de terem acesso ao conhecimento de forma sistemática no âmbito da escola regular.

Para tanto nosso estudo teve como objetivo analisar se a Aprendizagem Cooperativa constituía-se fator de evolução psicogenética da língua escrita de alunos com deficiência intelectual em contexto de sala comum. A fim de aferirmos esse objetivo selecionamos quatro alunos com deficiência que constituíram o grupo experimental e dois que instituíram o grupo controle, os quais não participaram da experiência cooperativa - todos esses sujeitos apresentavam deficiência intelectual, encontravam-se matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental (2º e 3º anos) e frequentavam o Atendimento Educacional Especializado, ambos na rede municipal de ensino de Fortaleza. A opção pelo grupo controle se fez pertinente em nosso estudo porque possibilitou a comparação intra e interpessoal dos dados de modo a analisar as possíveis diferenças conceituais quanto a aprendizagem da língua escrita após a experiência com Aprendizagem Cooperativa. Investigamos também como e quais comportamentos pró-ativos emergiram ou foram constituidos durante as sessões de produção escrita em contexto de cooperação que possibilitassem aos sujeitos do grupo experimental ser partícipes construtivos em seus grupos.

A Aprendizagem Cooperativa em nosso estudo possibilitou a construção de um ambiente interativo e construtivo de produção de saber, pois sua estrutura permitiu que cada indivíduo assumisse um papel de protagonista de sua aprendizagem, mas também, de *coconstrutor* de conhecimento no grupo, na medida em que auxiliava o próximo e aprendia com ele de modo interdependente. Contudo, como foi visto, essa interdependência (núcleo central dessa metodologia) não emergiu ou não se consolidou naturalmente nos grupos de nossos sujeitos.

A interdependência foi um dos cinco elementos que compõe a Aprendizagem Cooperativa que demonstrou ser de difícil compreensão por parte de quase todos os alunos das turmas em que realizamos a pesquisa. Nossos sujeitos e seus colegas de grupo, por sua vez, apresentaram muita resistência e bastante dificuldade em trabalhar cooperativamente.

Nas primeiras sessões da pesquisa essa interdependência se constituiu como *negativa*, mediante a presença de lideranças por parte dos colegas mais proficientes; a desconsideração com a presença dos alunos com deficiência ou com baixo rendimento nos grupos; a competição entre os alunos de um mesmo grupo e/ou entre os grupos da sala; as agressões físicas e verbais entre os alunos em decorrência de opiniões contrárias; e o desrespeito e a indiferença à fala do outro nos grupos.

Nessa conjuntura nossos sujeitos com deficiência intelectual ora eram isolados pelo grupo, ora se afastavam dele, hesitando em participar das atividades ou rejeitando a proposta de trabalhar em grupo. Paulo, por exemplo, foi dentre os quatro sujeitos que apresentou maior resistência, sendo este também o único que respondia às agressões verbais dos colegas com outras agressões físicas e também verbais. Diante desta tabela inicial da pesquisa nossos sujeitos atuaram como escribas de seus colegas, pois estes os procuravam, geralmente, para a escrita do texto, realizada de forma mecânica por meio do ditado de cada letra ou por meio de cópias elaboradas pelos colegas com nível alfabético.

É importante destacar que a compreensão de cooperação entre alunos em idade escolar, principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental, nos apresentou no inicio da pesquisa como um objeto distante de suas realidades, visto que eles (e nós de uma forma geral) estão imerso em um meio social competitivo e particularmente agressivo. Utilizamos esse termo (agressivo) no sentido de que, os ritmos de aprendizagem não eram respeitados em sua totalidade, e as diferenças tão inerentes ao homem ainda eram destacadas e atribuídas como sinônimos de dificuldade. A visão de dificuldade atribuída pelos colegas devido ao baixo rendimento escolar de nossos sujeitos foi utilizada como justificativa para a não participação destes nas atividades nas primeiras sessões da pesquisa. Tal visão é ilustrada em frases como: “ele é muito lento,

tia”; “*a gente vai perder por causa dele*”; “*faz logo cara o que eu mando, se tu não sabe*”.

A escola, assim como nossa sociedade, ainda instiga nossos alunos a trabalharem competitivamente, mas pouco se vê quanto a cooperação. Essa consideração a respeito da interdependência *negativa* se faz importante em nosso estudo porque foi um dos principais obstáculos para a implementação da proposta da aprendizagem cooperativa nas três salas de aula participantes. A competitividade, vale ressaltar, partiam também dos nossos sujeitos com deficiência e era ainda mais instigada por seus colegas de grupo à compreender os outros como *rivais*. Diante desse cenário a produção escrita redefinia seu papel como um instrumento de vitória para o grupo que conseguisse terminar o texto por primeiro. Nossos sujeitos imersos nessas cenas também solicitavam de seus colegas o ditado de letras para que a atividade fosse mais rápida, e para isso, desconsideravam nossas orientações. Gustavo, por exemplo, pedia aos seus colegas para mostrar-lhe as letras “*porque assim é mais fácil e rápido tia a gente terminar a atividade*”, e ser, como ele mesmo repetia “*campeão*”.

O uso de estratégias como ditado, cópia explícita[70] de fragmentos sonoros, visualização e adivinhação de letras com base na ordenação do alfabeto foram artífices utilizados pelos colegas dos quatro grupos dos nossos sujeitos ao longo do primeiro período e início do segundo da pesquisa. Esse dado sugere que o uso desses tipos de estratégias pode ser a reprodução de práticas pedagógicas vivenciadas por esses alunos, visto que estas não foram orientadas em nosso estudo.

Consideramos importante destacar as estratégias de ajuda em nossas considerações porque realizamos um trabalho de mediação constante para que estas estratégias fossem substituídas por outras com maior qualidade, como o uso de questionamentos ao em vez de ditar as letras, comparação entre a escrita espontânea e a convencional para aferir diferenças nas escritas, e dentre outras. Ainda é importante destacar que na medida em que os colegas se distanciavam de estratégias de pouca ou quase nenhuma reflexão sobre o sistema de escrita eles consideravam às nossas, fazendo uso destas durante as atividades e instigando nossos sujeitos também a realizá-las.

[70] No capitulo 4 explicamos que esse tipo de copia se referia a simples reprodução de fragmentos gráficos, como letras isoladas, sem nenhum tipo de processo de reflexão por parte dos nossos sujeitos.

Nossos sujeitos, por sua vez, sendo instigados ou espontaneamente, reproduziam estratégias orientadas pela pesquisa, como enfatizar o som da palavra que estavam escrevendo, levantar hipóteses de palavras que começavam com o mesmo som inicial, procurar na sala palavras com as silabas que pretendiam escrever, dentre outras. Neste cenário, aferimos que o nosso trabalho sistemático e constante de mediação nos grupos possibilitou a emergência de situações de interação mais qualitativas em comparação àquelas primeiras averiguadas nas quatro primeiras sessões do estudo.

Consideramos importante descrever as situações iniciais em que se fizeram presentes às intervenções dos colegas dos grupos – mesmo que na presente tese tais intervenções não tenham sido analisadas sistematicamente – porque eles integraram o cenário no qual os comportamentos de nossos sujeitos emergiram e se constituíram ao longo do estudo. Parece-nos importante ressaltar também que os colegas dos grupos de nossos sujeitos com deficiência apreenderam com maior facilidade e rapidez as regras da aprendizagem cooperativa do que nossos alunos com deficiência, o que possibilitou ao longo do estudo intervenções mais qualitativas para a produção do texto coletivo.

Na experiência com Aprendizagem cooperativa os alunos com deficiência intelectual apresentaram comportamentos considerados como inadequados, pois feriam a proposta dessa metodologia. Contudo, observamos que tais comportamentos foram sendo gradualmente substituídos por outros considerados adequados que, além de coexistirem com a atual proposta metodológica, também permitiam aos nossos sujeitos se colocarem pró-ativamente nos grupos e na apropriação do sistema de escrita.

Comportamentos de dependência por parte de nossos sujeitos em relação a pesquisadora ou aos colegas de grupo para executar alguma ação no texto foram gradualmente reclamados pelos próprios colegas de grupo, os quais passaram a instigar esses sujeitos à buscarem respostas para suas dúvidas de modo que eles e o outro aluno do grupo (com nível silábico-alfabético) refletissem sobre a produção escrita. Expressões como "*pense na frase você também, você sabe*"; "*tu não sabe como é sa de sapo? Sabe sim porque acabou de fazer, procure no texto*", refletem essa mudança de postura nos grupos por parte dos colegas. Essas e outras situações de interação face-a-face instigaram nossos sujeitos com deficiência a portarem-se ativamente nos grupos de modo a também contribuir para a produção coletiva do texto, permitindo que ele

também refletisse sobre sua escrita, como foi evidenciado na análise de diferentes comportamentos como: *Interrompe o dialogo da pesquisadora com o colega e responde a duvida do mesmo fazendo correta e espontaneamente a associação grafema/fonema; Antes de escrever qualquer palavra pergunta aos colegas do grupo qual a primeira letra/silaba deve escrever a fim de iniciar a escrita corretamente; Relembra espontaneamente ao colega do grupo a ideia do texto*.

A tomada de consciência de seus papéis nos grupos acompanhou a mudança de postura quanto a interdependência que caminhava para a constituição positiva da mesma por meio da construção de uma relação mutua entre os alunos. Nossos sujeitos, ao aceitarem e compreenderem seus papeis nos grupos demonstraram, gradualmente, não mais aceitar de prontidão as respostas de seus colegas ou suas ideias para a construção dos textos. Estes sujeitos (que antes entregam seus crachás como forma de aceitação e subserviência nos grupos) passaram a elaborar ideias para os textos, e também a persistirem nelas diante de opiniões contrarias. A compreensão de seus papeis nos grupos se fez presente, mediante diferentes comportamentos como: *Não deixa os colegas escreverem por ele; Interrompe os colegas, pedindo a estes que não mostrem/falem as letras/silabas/frase ou repitam a consigna, pois afirma que as conhece e consegue escrever; Reclama que seu colega estava respondendo por ele; Explicita verbalmente algumas das atribuições que competem ao seu papel no grupo; Todos do grupo, incluindo o ADI, ficam repetindo a ideia do texto na medida em que este escreve*. É importante destacar que esses comportamentos além de apresentarem relação direta com o segundo elemento da Aprendizagem Cooperativa, Responsabilidade Individual, também demonstraram um tipo de protagonista diante de sua aprendizagem na língua escrita, pois eles passaram a reclamar quando seus colegas respondiam por eles ou davam as respostas; esses sujeitos passaram a questionar-se, mas também a buscar soluções para seus problemas – este aspecto pode ser ilustrado, por exemplo, pelas associações entre letras e palavras com o mesmo som levantadas como hipóteses de escritas durante as produções em grupo. Esses comportamentos, vale ressaltar, também demonstram a construção de aspectos interpessoais relacionados a autoestima desses sujeitos que apresenta-se geralmente neste público fragilizada, o que pode comprometer seu desempenho acadêmico e social.

Outros comportamentos relacionados às habilidades sociais e aos demais elementos da aprendizagem cooperativa (interação faca-a-face e procedimento de grupo) também contribuíram para a construção e ampliação de comportamentos pró-ativos dos sujeitos durante a produção escrita.

Como foi visto em nosso estudo, as avaliações dos pré-testes e dos pós-testes de escrita revelaram importantes diferenças conceituais da língua escrita entre os sujeitos do grupo experimental e os sujeitos do grupo controle. Também aferimos diferenças intrasujeito, ou seja, diferenças nas avaliações iniciais e finais de um mesmo sujeito. Em nosso estudo organizamos os dados relativos essas avaliação em duas categorias: uma referia-se às marcas referentes aos processos iniciais de escrita e a outra marcas de escrita que se aproximavam da escrita alfabética ou que já perfaziam este nível.

Nas marcas iniciais de escrita que tratavam dos processos iniciais de apropriação da escrita aferimos características. É importante ressaltar que essas marcas no pré-teste ocorreram dentre os seis sujeitos da pesquisa. Contudo elas não mais apareceram nos pós-testes dos sujeitos do grupo experimental, o que indica que estes sujeitos apresentaram-se na avaliação finais com hipóteses de escrita mais avançadas do que estas aferidas no pré-teste, diferente do que observamos nos sujeitos do grupo controle.

As marcas de escrita que se aproximaram da hipótese alfabética foram observadas somente nos pó-testes dos sujeitos do grupo experimental. Essas marcas perfaziam-se dentre características que demonstravam o funcionamento do sistema de escrita alfabética por esses sujeitos. Tais marcas apresentaram como característica Associação de letras às palavras com o mesmo som inicial; Associação de elementos linguísticos (letra e silaba) ao som de outras unidades de palavras já escritas espontaneamente pelos próprios sujeitos; Antecipação da formação silábica antes da escrita espontânea; Escrita silábica-alfabética com omissão da silaba intermediaria; Transcrição fonética; Troca de letras; Segmentação; Acentuação. (retirar pq é repetitivo) É importante destacar que as primeiras característica dessa marca de escrita foram observadas nas produções dos quatro sujeitos do grupo experimental ao longo da pesquisa, principalmente no segundo período. Isso demonstra que algumas das estratégias vivenciadas por esses sujeitos nos grupos cooperativos foram reproduzidas no pós-teste como forma de solucionar problemas ou inquietações ou como suporte à

escrita durante a produção. De modo intrapessoal, observamos que os sujeitos do grupo experimental apresentaram mudança de nível conceitual. Paulo partiu do nível silábico para o alfabético, apresentando dificuldades a nível ortográfico como troca de letras e transcrição fonética. Marcos apresentou palavras com predominâncias de nível alfabético, pois apresentou dentre estas palavras também com nível silábico-alfabético. Gustavo e Ycaro no pós-teste apresentaram escritas com predominância nível silábico-alfabético, sendo que a palavra gato foi escrita de forma alfabética com a presença de troca de letras. Desta forma averigua-se uma importante evolução na língua escrita desses sujeitos do ponto de vista da psicogênese.

Contudo, os pós-testes dos sujeitos do grupo controle apresentaram importantes regressões. Cauan, apesar de não ter mudado de nível conceitual de escrita entre o pre e o pós-teste apresentou hipóteses de escrita de nível silábico inicial, com predominância de uma quantidade mínima de letras dentre todas as palavras (entre 4 e 6) e uma variedade de letras de caráter intra e interfigural. É valido relembrar que este sujeito no pré-teste não apresentou critério quantitativo de letras, pois sua escrita silábica era de caráter estrito (FERREIRO, 2010), ou seja, uma letra para cada unidade sonora. E mais, sua escrita no pré-teste apresentou valor sonoro parcial, ou seja, algumas letras correspondiam ao som da silaba verbalizada.

Kauê, por sua vez, apresentou uma regressão de nível, partindo do silábico sem valor sonoro com aspectos intra e interfigurais para o nível pré-silábico com a presença destes mesmos aspectos.

É importante destacar que os dois sujeitos do grupo controle também foram os dois sujeitos que na prova das Figures graduées apresentaram regressão quanto ao aspecto cognitivo. No grupo experimental, Ycaro e Gustavo apresentaram avanços nesta prova, passando do estado intuitivo superior para a transição concreta. Paulo e Marcos não apresentaram evolução nesta prova, permanecendo no nível operatório intuitivo. Nas demais provas cognitivas nenhum sujeito apresentou evolução ou regressão.

Quando comparamos os dados dos dois grupos averígua-se que as experiências com a aprendizagem cooperativa se fez pertinente em nosso estudo para a evolução conceitual da apropriação do sistema de escrita alfabética dos nossos quatro sujeitos com deficiência intelectual em contexto de sala de aula comum. E mais, que esta

experiência provocou a emergência e a constituição de habilidades sociais e de estratégias de escrita importantes para a interação em grupo em contexto de produção escrita por parte desses sujeitos. Consideramos que nossa tese alcançou os objetivos propostos ao levantar a hipótese de que a experiência com a metodologia da aprendizagem cooperativa constitui-se fator que contribui para os avanços da aprendizagem da escrita desses sujeitos; que esta experiência fomenta a construção de comportamentos em que estes se constituem como protagonistas de sua aprendizagem.

Nossa tese de forma experimental demonstrou, sobretudo, que os nossos sujeitos com deficiência intelectual podem e devem estar presentes nos trabalhos em grupo como um sujeito de ação, como um sujeito partícipe, um *coconstrutor*. Nossa experiência revela as diferentes possibilidades de trabalhar em grupo, garantindo o direito de todos os alunos ao acesso ao conhecimento de forma que suas habilidades não sejam rejeitadas; e suas diferenças não sejam atribuídas à empecilhos a sua participação.

REFERENCIAS

AINSCOW, Mel. *Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?* In: FÁVERO, Osmar. FERREIRA, Windyz. IRELAND, Timothy. BARREIROS, Débora. (org) *Tornar a educação inclusiva.* Brasília: UNESCO, p. 11-24, 2009.

AINSCOW, Mel. Education for all: making it happen. In: THE INTERNATIONAL SPECIAL EDUCATION CONGRESS, Birmingham, England, Apr. 1995. Proceedings… Birmingham, [s.n.], 1995.

AINSCOW, Mel. *Necessidades Especiais na Sala de Aula* , Lisboa, Edições UNESCO, 1996.

ALBUQUERQUE, Maria Cristina Petrucci de Almeida. *A criança com deficiência mental ligeira. 1996.* Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 1996.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. MORAIS, Artur Gomes de. O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho. In: MORAIS, Artur Gomes. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. LEAL, Telma Ferraz. (org) *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ALONSO, Cleuza Maria Maximino Carvalho. SANTAROSA, Lucila Maria Costi. Letramento de pessoas com necessidades educacionais especiais em ambientes informatizados de aprendizagem. CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 7. 2004. *Anais...* Argentina, 2004.

ALVES, José Moysés. *Estudo sobre a relação entre a extensão falada/escrita de 1. palavra, por crianças portadoras de síndrome de Down*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 1987.

AMARO, Diegles Giacomelli; MACEDO, Lino. Da lógica da exclusão à lógica da inclusão: reflexão sobre uma estratégia de apoio à inclusão escolar. II Seminário Internacional Sociedade Inclusiva - Puc Minas, Belo Horizonte, 2001.

ANADON, Marta. *A pesquisa dita "qualitativa": sua cultura e seus questionamentos.* São Paulo: [*s.l.*], 2005.

ANDRADE, Cristina do Nascimento Romano. Aprendizagem Cooperativa Estudo com alunos do 3.ºCEB. 2011. Dissertação (Mestre em Educação), Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção de Grau de Mestre em Ensino das Ciências, Bragança, 2011.

ANUNCIAÇÃO, Vera Lúcia. A Produção de Textos na Deficiência Mental. Tese de

Doutorado, Universidade Federal do Paraná, 2004.

APPLE, Michael W. TEITELBAUN. Kenneth. *Relação de classes e de gênero e modificações no processo do trabalho docente.* Cadernos de Pesquisas, São Paulo, n 60, fev, 1991.

AYLWIN, Ulric. *Le travail en équipe : pourquoi et comment?* Conférence présentée le 2 février 1994 au Cégep de Saint-Jérôme, dans le cadre des B BRILHANTE etsconférences de l'AQPC (Disponivel em http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/files/carrefour_pdf/06-07-03-texte.pdf)

AZEVEDO, Claudinéia B. e TARDELLI, Marlete C. Escrevendo e falando na sala de aula. In CHIAPPINI, Lígia. GERALDI, João Wanderley e CITELLI, Beatriz (Orgs). Aprender e ensinar com textos de alunos. São Paulo: Cortez, 2004, p. 25 – 47.

BAUDRIT, Alain. *Apprentissage coopératif et entraide à l'école.* Revue f rançai se de pédagogie, n° 153, oct obre-novembre-décembre, p. 121-149, 2005.

BEAUGRANDE, R-A. & DRESSLER, W. U. *Introduction to text linguistics.* Londres: Longman, 1983.

BESSA, N & FONTAINE, A. *Cooperar para aprender: uuma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA, 2002a.

BESSA, N & FONTAINE, A. *Aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica.* Educação, Socidade e Cultura, n. 18, p. 123- 147, 2002b.

BERROCAL, Pablo Fernández. ZABAL. Maria Ángeles Melero. *La interación social en contextos educativos*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores S.A. 1995.

BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Inclusão escolar: o aluno com deficiência na escola regular. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Escola, diferença e inclusão. Edições UFC, 2010.

BIANCHETTI, Lucídio. *Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficienctes.* In: BIANCHETTI, Lucídio. FREIRE, Ida Mara (org). Um olhar sobre a diferença: Interação trabalho e cidadania. Campinas, SP, Papirus, 1998.

BONETI , Rita Vieira de Figueiredo. *L'émergence du language e'crit thez les enfants présentant une déficience intellectuelle.* Université Laval. Québec, 1995.

_____. *Le dévelotement du language e'crit thez les enfants présentant une déficience intelectuelle: L'interprétation du prenomé.* Archieves Psychologie. Genebre, 1996, n° 64.

_____. *A interpretação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual* - Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1997.

_____. *A Representação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual.* Educação em Debate - V. 1. n° 37, Fortaleza, Edições da Universidade Federal do Ceará, 1999

BONETI, R. V. F., SAINT-LAURENT, L. e GIASSON, J. *Apprentissage de la lecture: processus reliés à l'interprétation du prénom***.** Revue franchophone de la déficience intellectuelle, numero spécial, Québec, Maio, 1995.

BIANCHETTI, Lucídio. *Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficienctes.* In: BIANCHETTI, Lucídio. FREIRE, Ida Mara (org). Um olhar sobre a diferença: Interação trabalho e cidadania. Campinas, SP, Papirus, 1998.

BIKLEN, Sari, BOGDAN, Robert (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto. Porto Editora. Colecção Ciências da Educação. Vol.12.

BLOCH, Silviane Bonaccorsi Barbato. *Processo de produção textual de uma jovem com síndrome de Down*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília – Psicologia, v.1, p. 260, 1997.

BRILHANTE, Luiza Hermínia de A. A. SILVA, Camila Barreto. O que revelam as produções escritas das crianças? reflexões sobre os "erros" linguísticos na alfabetização inicial. Anais da Anpae, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

BRASIL. Política *Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais.* MEC, 2006.

BRASIL, Educação Inclusiva: documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília. 1996.

BRAGA, Adelaide Maria Melo. LIMA, Marcia Raika e Silva. *Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual em escolas regulares.* (Disponível em: www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.11/GT_11_12_2010.pdf). Acessado em: 20.07.2012.

BRONCKART J.-P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

CABRAL, Fernanda Araujo. *Estudo sobre as relações sociais em crianças com e sem deficiência intelectual.* X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2011.

CAPOVILLA, A., CAPOVILLA, F. & SOARES, J. V. (2004). Consciência sintáctica no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. Psico- USF, 9, 1, 39-47.

CAPPO, D. Social inclusion initiative. Social inclusion, participation and empowerment. Address to Australian Council of Social Services National Congress, 28-29, November, 2002, Hobart, 2002.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. *A socioconstrução do texto escrito:uma perspequitiva longitudinal*. Campinas SP, mercado de letras, 2002.

CARRAHER, T. N. Explorações psicológicas sobre o desenvolvimento da ortografia em português. Psicologia: teoria e pesquisa. Brasília: n. 4, p. 269-285, 1985.

CARVALHO, Lorena Resende. *O letramento do aluno com deficiência mental no contexto da escola inclusiva-relato de uma experiência*. Dissertação, Universidade Católica de Goiás, 2004.

CATARINO, Sandra de Jesus da Avó. *"Com e no grupo, eu consigo aprender" Uma experiência de aprendizagem Cooperativa, numa turma de 3º ano.* Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011.

CAETANO, Andressa Mafezoni. *O processo de escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental*. Dissertação, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione,1995.

CAGLIARI, L. C.. *Alfabetizando sem o bá . bé . bi . bó . bu*. São Paulo: Scipione, 1999.

CAGLIARI, L. C. Uma grande dificuldade na alfabetização. In: TREVISAN, Albino. MOSQUERA, Juan Jose Mourinuõ. PEREIRA, Vera W. Alfabetização e cognição. Porto Alegre, 2011.

CHARTIER Anne-Marie. CLESSE, Christiane. HÉBRARD, Jean. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita.* Artmed, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1991.

COLE, Michael. SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. Martins Fonte, São Paulo, Ed. 4, 1991.

COLOMINA, Rosa. ONRUBIA, Javier. Interação Educacional e aprendizagem escolar: a interação entre alunos. In: COLL, César. MARCHESI, Álvaro. PALÁCIOS, Jesús. *Desenvolvimento psicológico e educação.* Artmed, 2004.

COSTA, Francisca Geny Lustosa. *Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega a diversidade.* Fortaleza, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará, 2002.

COSTA, Patrícia Ribeiro. *A contribuição da dimensão afetiva na aprendizagem de jovem com deficiência mental.* Universidade do Estado da Bahia-Uneb, Monografia de Especialização em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação, com ênfase na Educação, 2007.

COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, Artur Gomes. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. LEAL, Telma Ferraz. (org) *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CUNHA, I. SANTOS, L. *Aprendizagem Cooperativa na Deficiência Mental (Trissomia 21).* Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti, 2007, p. 27-44.

CURTO, Lluís Maruny. MORILLO, Maribel Ministral. TEIXIDÓ, Manuel Miralles. *Escreve e ler, como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, v. 1.

ESCÓRCIO, Daniela Coutinho de Morais. A interação entre professor e aluno com deficiência intelectual em escola inclusiva: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

DAHBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

Dicionário de Português Michaelis, Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portuguesportugues&palavra=pesquisa
http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=pesquisar, acessado em: 20 de janeiro de 2013.

DOYON, Denise. FISHER, Carole. La causerie à la maternelle comme lieu de construction du langage et de la pensée. In : DOYON, Denise. FISHER, Carole. *Langage et pensée è la maternelle.* Collection Education-Recherche, Presse Universite du Quebec, p. 43-90, 2010.

FÁVERO, Leonor Lopes. Coesão e Coerência textuais. Editora Atica, 2004.

FIERRO, A. As Crianças com Atraso Mental. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org). Desenvolvimento Psicológico e Educação. Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.v.3, p.232-239.

FERRAZ, Clara Regina Abdalla. ARAÚJO, Marcos Vinícius de. CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues. *Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores.* Revista Brasileira de Educação Especial, vol.16, nº.3, Marília Sept./Dec, 2010,

FERREIRO, Emilia. A escrita... antes das letras. In: HERMINE, Sinclair. et. al. A produção de notações na escrita. Linguagem, números, ritmos e melodias. São Paulo: Cortez autores associados, 1990.

FERREIRO, E. *Os Processos de leitura e escrita: novas perspectivas.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, Emilia. Escrota e oralidade: unidade, níveis de analise e consciência metalinguística. In: FERREIRO, Emilia. et. al. Relação de (in)dependência entre oralidade e escrita. Artmed, 2003.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras.* Cortez Editora, 2011a.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em processo.* Cortez Editora, 2011b.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. *A Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. *Leitura, Cognição e Deficiência Mental*. Anais do XV EPENN. São Luis, MA, 2001.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. *A emergência das EMERGENCIA s de leitura em crianças e jovens com deficiência mental.* Relatório de pesquisa, CNPq, Fortaleza, 2002.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. El aprendizagem de La lengua escrta em sujetos com deficiência mental. IV Congreso Internacional sobre adquision de lãs kenguas Del estado. Salamanca: Universidade de Salamanca, 2004.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. El aprendizaje de la lengua escrita en sujetos con deficiencia mental. IV Congresso Internacional sobre aquisición de las lenguas del estado: lenguage e interculturalidad,Salamanca: Ediciones Universidade de Salamanca, p. 748-761, 2005.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. *Relatório Técnico de Pesquisa: Projeto Gestão da Aprendizagem na Diversidade.* Universidade Federal do Ceará - CAPES. 2008a.

FIGUEIREDO, Eliene Vieira de. *Prática de leitura e de escrita na diversidade de sala de aula: desafios e possibilidades.* Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Ceará, 2008b.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. et al. Avaliação da leitura e da escrita: uma abordagem psicogenética. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. *Leitura, Cognição e Deficiência Mental.* Fortaleza: Edições UFC, 2012.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. POULIN, Jean-Robert. ARARUNA, Maria Rejane. Intervenção pedagógica para alunos com deficiência intelectual na sala de recursos multifuncionais. In: GOMES, Roberia Vieira Barreto. et. al. Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado. Fortaleza: UFCE; Brasília: MEC, 2016.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. FERNANDES, A. C.. *A importância da mediação pedagógica na apropriação de estratégias de escrita por alunos com deficiência intelectual.* In: 19º Encontro de pesquisa educacional Norte e Nordeste, João Pessoa. 2009.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. GOMES, Adriana Leite Limaverde. L'apprentissage de La lecture d'élèves porturs de retard intellectuel issus de classe moyenne ou défavorisée. Colloque international de l'AFEC, Dijon. Situations de handicap et sustèmes êducatifs, analuses comparatives, 2003.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. GOMES, Adriana Leite Limaverde. A emergência da leitura e da escrita em alunos com emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental. In: GOMES, Adriana L. Limaverde... [et al.].-Deficiência mental, *Atendimento Educacional Especializado,* São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. ROCHA, Ingride L. *A manifestação de habilidades metacognitivas em sujeitos com deficiência mental*. In: XVI Encontro de

pesquisa norte e nordeste, EPENN, Aracajú, Educação. Pesquisa e Diversidade Regional, 2003.

FIGUEIREDO, R. V., MOURA, C. L., VIEIRA, C. W. V. Relatório de pesquisa elaborado para o CNPq. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. POULIN, Jean Robert. Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia de pesquisa. In: CRUZ, S. H. V. (org). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa. 1 ed., v.1, p. 245-263, São Paulo: Cortez, 2008.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. ROCHA, Ingride L. A manifestação de habilidades metacognitivas em sujeitos com deficiência mental. In: XVI Encontro de pesquisa norte e nordeste, EPENN, Aracajú, Educação. Pesquisa e Diversidade Regional, 2003.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. POULIN, Jean Robert. GOMES, Adriana Leite Limaverde. Novas luzes da educação Inclusiva, Edições UFC, 2010.

FORESTE, M. LUSTHAUS, E. Le kaleidoscope: um défi au concept de la classification em cascade. In: FORESTE, M. (org). Education integration. Ontário: L'Institut A. Roeher, v. II 1987.

FONTANA, Roseli. CRUZ, Nazaré. Psicologia e trabalho pedagógico. Serie educador em construção, São Paulo, Editora Atual, 1997.

FRAILE, C.L. *El trabajo en grupo: Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao:Serviço Editorial de la Universidad del País Vasco, 1998.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Coleção Educação e mudança, vol. 1, 79p. (Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_educacao_e_mudanca.pdf)

_____. Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____.Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Josefa Fátima de Sena. *Textualização e ação pedagógica: um estudo com aluno deficiente mental*. 147 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2008a.

FREITAS, Maria Clara de. *Programação de ensino de leitura em escrita com aluno com Deficiência Intelectual.* Dissertação, Universidade Federal de São Carlos, 2008b.

FREITAS, M. T. A. (2003). A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. Em M. T. Freitas; S. J. Souza & S. Kramer (Orgs.). *Ciências Humanas e pesquisa*: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez.

FREITAS, L.V.; FREITAS, C.V. *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA, 2002.

GALVÃO, Érica Cristiane Belon. *Aprendizagem Cooperativa e Comunidades de Práticas:possibilidades para a Educação Sociocomunitária.* Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2012.

GALVÃO, Andréa. LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de lfabetização? Conversacom professores(as). In: MORAIS, Artur Gomes. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. LEAL, Telma Ferraz. (org) *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GAUTHIER, D. e POULIN, J. R.. *La conception et l'application d'activites d'apprentissage coopératif portant sur la mesure dans un contexte d'intégration i'éièvns ayant une déficience intellectuelle.* Actes du Colloque, Recherche Défi, p. 36-39, 2001.

GAUTHIER, D. e POULIN, J. R. *Analyse didactique d'une situation d'apprentissage coopératif des mathématiques au primaire réalisée dans un contexte d'intégration scolaire* Éducation et francophonie , vol., 31, n 2, numéro thématique de novembre. Quebec- Chicoutimi, 2003a.

GAUTHIER, D. e POULIN, J. R.. *L'apprentissage coopératif'dans la classe ordinaire qui accueille des élèves ayant une déficience intellectuelle: le point de vue des enseignants concernant le éveloppement de leurs habiletés.* Revue Francophone de La Déficience Intellectuelle, Actes du Colloque, Recherche Défi 2003b.

GÓES, Maria C. R.; SMOLKA, Ana L. B. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, Eunice S. (org.). *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992.

GOMES, Adriana Leite Limaverde. Leitores com síndrome de Down: a voz que vem do coração. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará – Educação, 1v, p. 149, 2001.

GOMES, Adriana Leite Limaverde. *"Como subir nas tranças que a bruxa cortou"? Produção textual de alunos com síndrome de Down.* Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará - Educação v. 1, p. 290, 2006.

GOMES, Adriana Leite Limaverde. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A emergência das estratégias de leitura em sujeitos com deficiência mental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003. Anais. 2003.

GOMES, Adriana Leite Limaverde. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. POULIN, Jean-Robert. *O Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência mental.* Inclusão: R. Educ. esp., Brasília, v .5, n.1, p. 40-45, jan/jul. p. 40-47, 2010.

GONDIM Eneida Maria. *As concepções de alfabetização e letramento subjacentes ao discurso docente na escola especial*. Mestrado. Universidade Católica de Pernambuco, 2004.

GONTIJO, C. M. M. Alfabetização e a questão do letramento. Caderno de Pesquisa em Educação PPGE – UFES, Vitória: PPGE, v. 11, n. 2, p. 1-1, jan./jun. 2005.

GROSSI, Esther Pillar. *Didática dos níveis pré-silábicos*.Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

GUEBERT, Mirian Célia Castellain. *Escolarização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular* – X Congresso Nacional de Educação, 2011.

HASAN, R. The structure of a text the identity of text. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University press, (Parte B), 1989.

HALLIDAY, M. A. K., & MATTHIESSEN, C. M. I. M. An Introduction to Functional Grammar (3ª ed.). London: Edward Arnold, 2004.

HERMINE, Sinclair. et. al. A produção de notações na escrita. Linguagem, números, ritmos e melodias. São Paulo: Cortez autores associados, 1999.

HIROTSU, Aline. *A música como instrumento de mediação no desenvolvimento de alunos com deficiência mental.* Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá – Educação, v 1, p. 140, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. M. Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimento. Brasília: Líder Livros, 2008.

INHELDER, Bärbel. L*e diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux, 2ième* édition augmentée, Neuchâtel (Suisse): Éditions Delachaux & Niestlé, 1963.

JATOBÁ, Carla Mercês da Rocha. Eles conseguem; estudo sobre alfabetização em crianças com síndrome de Down. Natal, Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1995.

JESUS, D. M. de. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professorespesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, Denise Meyrelles de et. al. (Org.). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007. p. 166 - 175.

JOHNSON, David W. JOHNSON, Roger T. *Aprender juntos e solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista.* Argentina: Aique Grupo Editor S.A. 1999.

JONHNSON, D.W.; JONHNSON, R.T. E HOLUBEC, E. J. *El aprendizage cooperativo en el aula*. Argentina:Paidos, 1999.

JOHNSON, David W. JOHNSON, Roger T. SMITH, Karl A. *A Aprendizagem Cooperativa Retorna às Faculdades. Qual é a Evidência de que Funciona?* Change, Vol. 30, Issue 4, p26, Jul/Aug 1998.

JOHNSON, D.W. & JOHNSON, R. Cooperation in the Classroom. Minnesota: Interaction Book Company, 1992.

KATIMS, D. S. *Emergency of literacy in preschool children with disabilities*. Learning Dishability Quarterly, 1994.

KATO, Mary A. A concepção da escrita pela criança. Campinas, SP, Fontes, 1988.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

LAMBERT, Jean-Luc. *Introduction à l'arriération mentale.* Pierre Mardaga, éditeur, 1978.

LEAL, Telma Ferraz. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In: LEAL, Telma Ferraz. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. (org) *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. 1ed., 1 reimp.— Belo Horizonte: Autêntica , p. 29-46, 2007.

LEAL, Telma Ferraz. LUZ, Patrícia Santos. Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação. Revista Educ. Pesq., vol.27, no.1, São Paulo, Jan./Jun, 2001 (Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci arttex t&pid=S1517-97022001000100003).

LEITE, Zinole Helena Martins. *Inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental: entre o possível e o desejável.* Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, 2006.

LEONTIEV, A. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1975.

LIMA, Sônia Filiú Albuquerque. *Aprendizagem cooperativa em uma sala de aula: uma análise sócio-histórica das possibilidades e limites.* Universidade católica dom bosco Campo Grande, 2007.

LIMA, Rosa Maria. COLAÇO, Cláudia Sofia Pais Tavares Ferreira. Falantes Conscientes, Leitores Competentes. Exedra, 9, Março de 2010.

LURIA, Alexander Romanovich. *O desenvolvimento da escrita na criança.* In: VYGOTSKY, L.S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11ª edição, São Paulo, Ícone, 2010.

Lopes, F. (2004). O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. Psicologia Escolar Educacional, 8, 3, 241-243

LUSTOSA, Geny. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. inclusão: O desafio de conviver com a diferença de conviver na sala de aula. Congresso Latino Americano sobre Educação Inclusiva 1, anais. João pessoa, nov, 2001.

LUZ, Lelyane Silva. MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. *A avaliação do aluno com deficiência mental: desafios e possibilidades.* 2011. Disponível em: http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/index.php?pagina=sumariov2n4; acessado em 02 de janeiro de 2013.

MADEIRA, Francisco Manuel Rabaça. *Promovendo uma interacção inclusiva, numa turma do 3º ciclo.* Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2010.

MILLER, J. F., e Champman, R. S. *Disorders of communication: Investigating the development of language of* GAUTHIER *mentally retarded children.* American Journal of. Mental Deficiency, 88, 536-545, 1984.

MANTOAN, Maria Tereza Eglêr. *Inclusão escolar:o que é ? por quê? Como fazer?.* São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In; Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucena, p. 20-36, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: configurações, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Marcio. GAYDECZKA, Beatruz. BRITO, Karim Siebeneicher. Gêneros textuais,reflexões e ensino. Parabola, p. 17-32, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). *O Desafio das Diferenças nas Escolas***.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MARTINS, Nádia Cesar da Silveira. *Crianças com síndrome de Down: relações entre fala, gestos e produção gráfica*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos - Educação Especial (Educ. do Indivíduo Especial), 1v. p. 194, 1996.

MELO, Claudiana Maria Nogueira de. Os gêneros textuais na formação do professor alfabetizador: implicações para a prática pedagógica. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceará, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. 80 p.

MIRANDA, Claudia Celencina Carvalho de. "O que dizem as letras? - O início do processo de aquisição da linguagem escrita em portadores de síndrome de Down.". Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio De Janeiro – Educação, 1v, p. 245, 1999.

MITTLER, Peter, *Educação Inclusiva: contextos sociais***.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, Marcela Cristina de. *Mediação pedagógica, inserção escolar de alunos com deficiência mental e arte: um olhar sobre o projeto espaço criativo*. Dissertação, Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

MORAIS, Arthue Gomes de. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In: SILVA, Alexsandro da. Ortografia na sala de aula. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, Arthue Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: editora Melhoramentos, 2012.

MOSCARDINI, Saulo Fantato. Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais. Dissertação, Universidade Estadual Paulista, 2011.

MOSS, Ellen. GOSSELIN, Catherine. PARENT, Sophie. *Intégration sociale à la garderie des enfants socioculturellement déficients: Le rôle des habiletés cognitives et de l'attachement mère-enfant.* McGill Journal of Education, Vol. 27 No. 3, p. 355-376, 1992.

MOURA, Vera. *O Poder do saber: relato e construção de uma experiência em alfabetização.* Porto Alegre: Kuarup, 1997.

MOREIRA, Sónia Maria dos Santos Peres. *Aprendizagem cooperativa e optimização da intervenção pedagógica no ensino básico – 1º ciclo em Portugal.* Tese de doutorado, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2011.

MONTE, F. R. F.; SANTOS, I. B. *Saberes e práticas da inclusão.* Brasília: MEC, SEESP, 2006.

MONTEIRO, Renata Paula Silva. *A aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino na ação de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico.* Dissertação de Mestardo, Ponta Delgada, Universidade dos Açores, 2012.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, p. 51-66, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos. In: LA TAILLE, Yves de. OLIVEIRA, Marta Kohl de. DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão*. São Paulo, Summus, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Lev Vygotsky. Coleção Grandes Pensadores. Produção e distribuição: CEDIC, Produção: Atta Mídia e Educação. Brasil (45 min.). col. Documentário. 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico.* 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. Cadernos de EducaçãO, Pelotas, maio/agosto 2010, p. 337 – 359.

OLIVEIRA, Solange Alves de. O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de escrita alfabética numa escolarização organizada em ciclos. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidade educativas especiais? In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). Pesquisa e educação especial: mapeando produções. Vitória: EDUFES, p. 125 -138, 2005.

PAOUR, J. L. *modele cognitif et developmental du retard mental: pour comprendre et intervenir***.** Université de Provence : Marsille, 1991.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Ed da Universidade de São Paulo, 1984.

PIAGET, J. INHELDER, B. A psicologia da criança. Tradução Octavio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

PICCOLI, Luciana. CAMINI, Patrícia. Práticas pedagógicas em alfabetização. Edelbra, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiência com a formação docente. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31. n. 3, set./dez. 2005.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: Cadernos CEDES 24 – Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991. p. 32-43.

PINTO, Gláucia Uliana. GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar.* Revista Brasileira de Educação Especial, v.12, n.1, jan./abr, 2006.

PINOLA , Andréa Regina Rosin. DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. DEL PRETTE, Almir. *Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho acadêmico.* Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Mai.-Ago, v.13, n.2, p.239-256, 2007.

POULIN, Jean-Robert. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de. BONETI, Lindomar Wessler. POULIN, Jean-Robert. *Novas luzes sobre a inclusão escolar.* Fortaleza: Edições UFC, 2010.

POULIN, Jean-Robert. GAUTHIER, Diane. BLACKBURN, Hélène. BLACKBURN Pauline. BOUCHARD, Alain. COUTURE, Pierre. POTVI, Chantale. *L'interaction entre pairs dans le cadre d'ateliers d'apprentissage coopératif des mathématiques né,titsés dans des classes ordinaires du primaire.* Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle, Actes du Colloque, Recherche Dêfi, 2002.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky – Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

REIS, F. L. *Como elaborar uma dissertação de mestrado segundo Bolonha*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea, 2010.

RIBEIRO, Celeste Maria Cardoso. *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: umaestratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo ministério da educação.* Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, Vila Real, 2006.

ROCHA, S. R. e SALUSTIANO, D. A. Problemas e perspectivas dos estudos sobre mediação. In: XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - EPEN (publicado em CD-ROM). Salvador: quarteto, 1999.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro Cadernos de Pesquisa, São Paulo, p.: 25-34, 1990 (Disponível em: http://educa.fcc.org.br/ pdf/cp/n75/n75a03.pdf acessado em 06.03.2012).

RONDAL, J.A. Language in mental retardation : Individual and syndromic differences, and neurogenetic variation. Swiss Journal of Psychology, 60, 161-178, 2001.

SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. FERNANDES, Anna Costa. *Mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental* p. 72/82, IN: GOMES, Adriana L. Limaverde... [et al.].- Deficiência mental, Atendimento Educacional Especializado, São Paulo : MEC/SEESP, 2007.

SAMPAIO, Cristiane T. *Convivendo com a diversidade: a inclusão da criança com deficiência intelectual segundo professoras de uma escola pública de ensino fundamental.* Universidade Federal da Bahia, Dissertação de Mestrado, 2005.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva na Espanha. In: FÁVERO, Osmar. FERREIRA, Windyz. IRELAND, Timothy. BARREIROS, Débora (org). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009.

SANTANA, Inácia. A Construção Social da Aprendizagem da Escrita. In: Revista Escola moderna nº 19, 5ª, pp. 5-32, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.* "Projeto 20anos do Histedbr". Campinas, 25 de agosto de 2005.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de educação. Maio/junho, julho e agosto, n1, p. 27 a 40, 1999.

SEBER, Maria da Glória. A escrita Infantil. Editora Scipione, 1997.

SILVA, Camila Barreto. A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula / Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, 2012.

SILVA, Roseane Pereira da. Leitura e escrita na alfabetização. In: MORAIS, Artur Gomes. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. LEAL, Telma Ferraz. (org) *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.* Belo Horizonte: Autêntica, p. 133-146, 2005.

SILVA, Alexsandro da. MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, Telma Ferraz. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. (org) *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. 1ed., 1 reimp.— Belo Horizonte: Autêntica , p. 29-46, 2007.

SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A educação interativa, a cooperação e o ensino de atenção às diferenças. In: Escola, diferença e inclusão. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Edições UFC, p., 11-21, 2010.

SILVEIRA Alda Carina Ferreira da. *Síndrome de Down Educação Diferenciada. Dissertação*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2012.

SKLIAR, Carlos (Org.). *Educação e exclusão.* Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

SLAVIN, Robert. E. Aprendizaje Cooperativo: teoria, investigación y prática. Argentina: Aique grupo Editor S.A 1999.

SLAVIN, Robert. E. *Aprendizaje Cooperativo: teoria, investigación y prática.* Argentina: Aique grupo Editor S.A. 1990.

Slavin, R. E. " Synthesis of Research on Cooperative Learning ". *Educational Leadership*, no. 48, vol 4, p.71-82. 1991.

SOARES, Magda Becker.*Letramento: um tema em três gêneros.*Belo Horizonte, Autentica, 1998.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização: a ressignificação do conceito.* Alfabetização e Cidadania, nº 16, p 9-17, jul., 2003.

SOLER, Lais Aparecida Fernandes. *Alfabetização e suas relações com a construção do conhecimento: um estudo em deficiência mental leve*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – Educação, 1v. 107p., 2001.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. *Letramento em jovens e adultos com deficiência mental* Tese de dourado, Universidade Federal de São Paulo, 2006.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores.* Trad. Magde France Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STAINBACK, S., STAINBACK, W., JACKSON, H.J. Toward Inclusive Classrooms. In: STAINBACK, S., STAINBACK, W. *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms - Facilitating Learning for all students.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co., pp. 3-17.

TEBEROSKY, Ana. O ingresso na escrita. In: PÉREZ, Francisco Carvajal. GARCIA, Joaquim Ramos. Et. al. Ensinar ou aprender a ler e a escrever. Artmed, 2001.

TEBEROSKY, Ana. COLOMER,Teresa. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEIXEIRA, Fernanda Cascaes. KUBO, Olga Mitsue. *Características das interações entre alunos comsíndrome de down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino.* Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan.-Abr, v.14, n.1, p.75-92, 2008.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1998.

TOLEDO, Elizabete Humai de. *Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.* Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

TRONCOSO, M. V.; CERRO,M.M. Síndrome de Down: leitura e escrita: Porto Editora, 2004.

TRYPHON, Anastasia. VONÈCHE, Jacques. *Working with Piaget – Essays in honour of Barbel Inhelder.* 2001.

PAOUR, Jean- Louis. From structural diagnosis to functional diagnosis of reasoning: A dynamic conception of mental retardation. TRYPHON, Anastasia. VONÈCHE, Jacques. *Working with Piaget – Essays in honour of Barbel Inhelder.* 2001.

VIEIRA, Alexandro Braga. *Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna: contribuições para a inclusão escolar*. Dissertação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

VIEIRA, Cidclay Wewerton Verissimo. MOURA, Cintia Lima. Silva. SILVA, Camila Barreto. *A mediação e o conflito sócio-cognitivo como elemento constitutivo da produção textual de alunos com e sem deficiência intelectual***.** IN : XXVIII Encontro de Iniciação Científica da Universidade Federal do Ceará, 2009.

VIEIRA, Cidclay Wewerton Veríssimo. SILVA, Camila Barreto. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A mediação e o conflito cognitivo como elementos constitutivos da produção textual de alunos com deficiência intelectual. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de. ROCHA. Silvia Roberta. GOMES, Adriana Leite Limaverde. *Práticas de leitura no contexto da escola das diferenças.* Fortaleza; Edições UFC, 2010.

VIEIRA, Teresinha Penaforte. *O desenvolvimento da metarreflexão de tradutores em formação sobre aspectos da tessitura textual: um estudo de intervenção pedagógica com subsídios da lsf e dos estudos da tradução.* Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e Linguagem.São Paulo: Martins Fontes, 2008.
_____. *Obras escogitas.* 2ed. Madri:Visor, 2000, t.III.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001.

VINAGREIRO, Maria L., PEIXOTO, Luís M., *A criança com Síndrome de Down – Características e Intervenção Educativa*, Braga, APPACDM Distrital de Braga, 2000.

WEISZ, Telma. Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Secretaria de Educação Fundamental. Coletanea de texto, modulo I, 2001.

WEISZ, J. R. & ZIEGLER, E. Cognitive development in retarded and nonretarded persons: Piagetian test of similar sequence hypothesis. *Psychological Bulletin, 4,* 831-851, 1979.

XAVIER, Ana Teresa Rodrigues Horta. *Aprendizagem da leitura em crianças com dificuldade intelectual e desenvolvimental.* Dissertação, Escola Superior de Educação Almeida Garrett , Lisboa, 2011.

YÁNIZ, C.; Villardon, L. (2003) Efeitos daAprendizagem Cooperativa nos estilos de aprendizagem. III Jornadas sobre Aprendizagem cooperativa. UPC. Barcelona.

ZIGLER. E. Devolopmental versus difference theories of mental retardation and the problem of motivation. American Journal of mental deficiency, v. 73, p. 536-566, 1969.